

Pia Valonen

PEILINÄ PEDAGOGINEN RAKKAUS

Lähihoitajaopiskelijoiden mielikuvia ohjauksesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Toukokuu 2019

TIIVISTELMÄ

Pia Valonen: Peilinä pedagoginen rakkaus –lähihoitajaopiskelijoiden mielikuvia ohjauksesta
Pro Gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma

Toukokuu 2019

Vuonna 2018 voimaan astuneen ammatillisen koulutuksen lakiuudistuksen myötä ammatillisissa opinnoissa korostuu opiskelijan yksilöllinen ohjaus. Tätä vasten ajateltuna voidaan ohjauksen opiskelijanäkökulmaa pitää ammatillisen koulutuksen tutkimuksessa yhtenä ydinasiana. Voidaan kysyä, millaista ohjausta opiskelija kokee tarvitsevansa. Millainen ohjaus on sellaista, että opiskelija on siihen tyytyväinen?

Nostan tämän laadullisen tutkimuksen tuloksena esiin tekijät, jotka vaikuttavat lähihoitajaopiskelijan mielikuvissa tyytyväisyyteen saamastaan ohjauksesta. Eläytymismenetelmän avulla kerätyn ja sisällönanalyysin avulla tulkitun aineiston tuloksena esitän myös kaksi tyyppitarinaa ohjauksesta, joissa opiskelija joko on tai ei ole tyytyväinen saamaansa ohjaukseen.

Peilaan tuloksia käsitteeseen pedagoginen rakkaus ja siihen keskeisesti liittyviin teemoihin. Tuloksissa tuon esiin, miten vahva yhteys pedagogisella rakkaudella on opiskelijan mielikuvissa tyytyväiseen kokemukseen ohjauksesta.

Avainsanat: Pedagoginen rakkaus, ohjaus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	PEDAGOGINEN RAKKAUS JA AMMATILLINEN KOULUTUS	7
2.1	PEDAGOGISEN RAKKAUDEN MÄÄRITTELYÄ	7
2.1.1	<i>Arvot ja ihmiskäsitys</i>	10
2.1.2	<i>Pedagoginen auktoriteetti ja oppimisilmapiiri</i>	12
2.1.3	<i>Pedagoginen rakkaus ajassamme</i>	13
2.1.4	<i>Pedagogisen rakkauden sävyttämä ohjaus</i>	14
2.1.5	<i>Dialogisuus</i>	18
2.2	AMMATILLINEN KOULUTUS	19
2.2.1	<i>Laki ammatillisesta koulutuksesta 2018</i>	20
2.2.2	<i>Henkilökohtainen ohjaus</i>	21
3	TUTKIMUSASETELMA	23
3.1	TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
3.2	TUTKIMUSMENETELMÄ	24
3.3	TUTKIMUSKOHDE	25
3.4	KEHYSKERTOMUS JA NARRATIIVINEN NÄKÖKULMA	27
4	AINEISTON ANALYYSI	30
4.1	TEEMOITTELU	30
4.2	TYYPITTELY	37
5	TULOKSET JA PÄÄTELMÄT JA EHDOTUKSET JATKOTUTKIMUKSIA	43
6	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	52
7	LÄHTEET	54

1 JOHDANTO

Opiskeluaikani nuorena aikuisena lähihoitajakoulutuksessa vaikutti elämääni merkittävällä tavalla. Rajun murrosiän jälkimainingeissa kohtasin sydämeltään sivistyneitä ja ammattitaitoisia opettajia, jotka suhtautuivat minuun aidosti ja arvostaen. Lähihoitajakoulutuksen sisältö antoi valmiuksia paitsi laadukkaaseen hoito- ja kasvatustyöhön, myös itsetuntemukseen ja oman paikkani jäsentämiseen maailmassa. Voin nyt keski-ikäisenä menneeseen katsoessani todeta saaneeni kohdata jotakin, mitä nyt voisi kutsua pedagogiseksi rakkaudeksi.

Nykyisin työskentelen toisinaan ammatillisena opettajana tulevaisuuden lähihoitajia opettaen. Kun mietin nuoruuttani, muistan tämän lähihoitajakoulutuksessa kokemani ohjauksen ja vuorovaikutuksen suuren vaikutuksen. Tätä vasten pohdinkin, minkälaisia jälkiä itse olen jättämässä kohtaamiini opiskelijoihin. Minkälainen peili itse olen ohjajana?

Viimeaikaisessa julkisessa keskustelussa on nostettu esiin lähihoitajakoulutuksessa esiintyneitä ongelmia. Julkisuudessa on tuotu esiin opiskelijoiden kritiikkiä, joka on kohdistunut opetuksen laatuun, peruuntuneisiin oppitunteihin, teoriaopetuksen vähyyteen, opintotarjonnan päällekkäisyyteen ja opettajien tuplabuukkauksiin eri paikkoihin. (Ahjopalo, 2019.) Lähihoitajaopiskelijoiden kokemukset opetuksesta ovat nostaneet esiin kysymyksen ammattikoulutuksen tasosta yleisemminkin.

Ammatillisen koulutuksen reformi 2018 toi isoja muutoksia ammatilliseen koulutukseen. Yli vuoden voimassa olleen lain tavoitteena on vastata aikamme ammatillisen koulutuksen muuttuviin haasteisiin entistä ketterämmin ja työelämälähtöisemmin, ja palvella opiskelijaa henkilökohtaistamisen kautta niin, että kaikki aiempi opiskelijan osaaminen löydetäisiin ja tunnustettaisiin. Tosiasia on myös, että reformin myötä opetushenkilöstöä on aiempaa vähemmän ja taloudellisia resursseja koulutuksen järjestämiseen on entistä niukemmin. Ammattiosaamisen kehittämisyhdistys AMKE (2.1.2019) toteaa

kannanotossaan, että ammatillisen koulutuksen rahoituksesta on leikattu yli 300 miljoonaa euroa vuosina 2013-2017.

Reformin myötä opettajien sekä työelämän edustajien yksilöllinen ohjausosaaminen on korostunut. Yksi ohjauksen ydinkysymyksistä onkin: Millaista ohjausta opiskelijat kokevat tarvitsevänsä? Opiskelijan ohjauskokemuksilla on kauaskantoiset seuraukset ja opiskelijoiden kokemukset vuorovaikutuksesta ohjaustilanteissa ovat tärkeä osa heidän ammatillista kasvuun saattamistaan. Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus antaa suuntaa mm. siihen, miten valmistuneet hoitotyöntekijät kohtaavat ammatillisessa tulevaisuudessa tärkeimmän, eli omat hoitoyön asiakkaansa. (Hentinen, 1998, 56.). Reformin jälkeen lähihoitajaopiskelijoiden käsityksiä saamastaan ohjauksesta on kuitenkin tutkittu vain vähän.

Tutkimukseni nostaa esiin käsitteen pedagoginen rakkaus. Näkemykseni mukaan pedagogisesta rakkaudesta ei hoito- ja kasvatustyössä juurikaan keskustella. Ammatillisen opettajan opinnoissani käsite pedagoginen rakkaus ei tullut vastaan lainkaan. Kyse on alkuaan kuitenkin vanhasta käsitteestä, joka on jo 1800-luvun loppumetreiltä rakentanut suomalaista sivistys- ja kasvatustietoa. Pedagogisen rakkauden vahva painottaminen ilmenee esimerkiksi sellaisten maamme kasvatustieteen ja opetusalan uranuurtajien kuten Uno Gygnaeuksen (1810-1888), Jalmari Edvard Salomaan (1891-1960), Martti Haavion (1897-1966) ja Urpo Harvan (1910-1994) kirjoituksissa.

Vuosikymmenten hiljaiselon jälkeen jälleen pedagoginen rakkaus on alkanut löytää jälleen tietään suomalaisen kasvatustieteen tieteelliseen keskusteluun ja tutkimukseen. Pedagogisen rakkauden teemoista ovat kirjoittaneet esimerkiksi Pauli Siljander (1987) Tapio Puolimatka (2001), Sinikka Viskari (2003), Ulla Solasaari (2003), Kari Uusikylä (2003), Simo Skinnari (2004), Elina Harjunen (2004), Marjo Vuorikoski (2005), Kaarina Määttä (2005) ja Kaarina Määttä & Satu Uusautti (2012).

Tutkimukseni sivuaa kasvatustieteellistä keskustelua kriittisen pedagogiikan hengessä. Kriittisen pedagogiikan tavoitteena on luoda yhteiskunnallista keskustelua ja arvioida kriittisesti nykyhetken toimintamalleja, valtarakenteita ja koko kulttuuria. Kattavana ajatuksena on, että tulevaisuus on parempi, jos emme suostu vain olemassa olevien käytäntöjen ja ajatusmallien

uusintamiseen, vaan kurottelemme kohti muutosta, jotakin, joka on nykytodellisuutta parempaa. (Tomperi & Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 12-14)

Nykyisessä kriittisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa on otettu esiin tunteiden ja rakkauden merkitys oppimisessa. Joan Clingan (2015) on todennut, että rakkaus on todellinen asia myös koulussa, vaikka se on ollut ja on edelleen vältetty, epäsovinnaisten käsite tieteessä. Vuorikoski (2005, 56) on mm. esittänyt näkemyksen, jonka mukaan rakkaudesta tulisi tehdä pedagogiikan keskipiste sekä koko koulutuksen merkittävin ja perustavin tavoite.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on nostaa esille opiskelijan mielikuvat saamastaan ohjauksesta. Näkemykseni mukaan opiskelijan ääntä kuulemalla ohjaustyö voi kehittyä. Peilaan tutkimuksen tuloksia pedagogisen rakkauden käsitteeseen ja tuon esiin, miten vahva yhteys pedagogisella rakkauden sävyttämällä ohjauksella on opiskelijan mielikuvissa tyytyväiseen kokemukseen ohjauksesta.

2 PEDAGOGINEN RAKKAUS JA AMMATILLINEN KOULUTUS

2.1 Pedagogisen rakkauden määrittelyä

Pedagoginen rakkaus eli kasvatuksellinen rakkaus on Suomessa alkujaan kristinuskoon liittynyt käsite, joka juontaa juurensa aina 1860-luvulle. Johan Vilhelm Snellmanin lanseeraamat ajatukset kansan sivistystason kohottamisesta toteutuivat kansanopetuksen toimeenpanijan Uno Cygnaeuksen (1810-1888) avulla, joka näki ylevästi, että pyhän rakkauden hengen tulee hehkua oppilaita kohtaan jokaisen opettajan sydämessä (1910,197).

Myöhemmin pedagogisen rakkauden liekkiin roihua kirjoituksillaan puhalsivat esimerkiksi Martti Haavio (1897-1966) Jalmari Edvard Salomaa (1891-1960) ja Urpo Harva (1910-1994). Heistä jokainen nosti pedagogisen rakkauden täysin keskeiseksi ominaisuudeksi hyvässä opettajuudessa. Haavion mukaan onnistuneen opetustyön edellytys on rakastava asenne (Määttä & Uusautti, 2012,24.) Salomaa (1947,118-119) puolestaan korosti, että rakastava asenne auttaa opettajaa ymmärtämään yksilön ainutlaatuisuuden ja arvon. Aikuiskasvatuksen professori Harva linjasi pedagogisen rakkauden käsitteen kuuluvan myös aikuiskasvattajille. (Skinnari, 2004, 96.)

Pedagogiselle rakkaudelle ei ole esitetty yhtä peilikirkasta määritelmää, mutta poikkeuksetta kaikissa pedagogisen rakkauden käsitteen selityksissä alleviivataan kokonaisvaltaisesti hyväksyvää ja opiskelijoiden taitoihin vahvasti luottavaa rakkautta, jonka opettaja tuntee ja tuo näkyviin vuorovaikutussuhteessa opiskelijoihin arvostaen heidän ainutlaatuisia ominaisuuksiaan. Pedagogisesti rakastava opettaja kuvataan läsnä olevana ja hänellä on rakentava vastuuntunto tukea oppilasta sekä oppimisen näkökulmasta että koko persoonana.

Pedagogisen rakkauden määrittely aukottomasti on yhtä mahdotonta kuin rakkauden selittäminen tyhjentävästi. Pedagogisen rakkauteen sisältyvät vahvasti ihmisarvon kunnioitus, empaattinen kohtaaminen ja koko ihmisyyden

kasvamaan saattaminen. Erinomaisia tiivistyksiä pedagogisesta rakkaudesta on löydettävissä kirjallisuudesta, ja niiden pohjalta olen nostanut esiin seuraavanlaisia painotuksia.

Sinikka Viskarin (2003,155,160-165) mukaan rakkaus on perusasenne, jolla ihminen suhtautuu vallitsevaan todellisuuteen. Rakkaus on tunne, mutta myös opittavissa oleva elämää rikastuttava taito. Rakkaus on keskeinen elämää eteenpäin saattava voima, ja siksi sen merkityksen ymmärtäminen kasvatuksen ja opetuksen konteksteissa on tärkeää. Pedagogisen rakkauden tavoitteena on kohdata toinen, ainutkertainen ihminen, aidosti ja välittäen. Viskari korostaa pedagogisessa rakkaudessa toisen ihmisen ymmärtämistä ja auttamista hänen omista tarpeistaan ja lähtökohdistaan käsin. Keskeisiä elementtejä vuorovaikutuksessa ovat kuuntelu, arvostus, dialogisuus, eettisyys ja opettajan oma itsetuntemus.

Joan Clingan (2015) toteaa, että rakkaus on ollut ja on edelleen vältetty, epäsovinnaainen käsite tieteessä. Sitä onkin kutsuttu usein muilla nimityksillä kuten esimerkiksi myötätunto, altruismi ja hyvinvointi. Rakkaus on kuitenkin ilmiö, joka on aina vaikuttanut vahvasti ihmiskuntaan.

Kaarina Määtän ja Satu Uusautin (2012, 24-25.) mukaan pedagoginen rakkaus saa sisältönsä yksittäisestä oppijasta ja pyrkii saattamaan esiin hänen ainutkertaista olemustaan yhä enemmän ja yhä täydemmin. Pedagoginen rakkaus hyväksyy kaikki opiskelijat heidän luonteenpiirteineen päivineen. Opettajan eettinen välittäminen on tärkeä osa pedagogista rakkautta ja se tarkoittaa rehellistä tahtoa ymmärtää ja panostaa oppilaiden tukemiseen ja kehittymiseen. Pedagoginen rakkaus on opiskelijan rakastamista kokonaisvaltaisesti hänen itsensä vuoksi (Määttä& Uusautti, 2012,24-25; Solasaari, 2003, 75.)

Määtän (2005, 216) mukaan pedagoginen rakkaus on koko hyvän opettajan työn ehdoton lähtökohta. Pedagoginen rakkaus pohjautuu lähimmäisen rakkauteen. Lähimmäisen rakkauden kautta ymmärretään syvällisesti, että ihminen on arvokas, eivätkä hänen merkittävyyttään määritä hänen piirteensä, sosiaalinen statuksensa, kansallisuutensa, sukupuolensa, pystyvyytensä, värinsä tai kielensä. Jokaisella ihmisellä on oikeus ja syvä tarve tulla rakastetuksi. Jokainen ihminen tarvitsee hyväksyntää ja huolenpitoa ja hänellä on oikeus ja edellytykset kasvaa ja kehittyä eteenpäin. Pedagoginen rakkaus näkyy

käytännössä opettajan sinnikkäänä pyrkimyksenä tukea oppijan etenemistä hänen itsensä ja koko yhteisönsä hyväksi. Pitkämielisyys, usko, kyky antaa anteeksi ja kyky iloita vähäisistäkin edistymisistä ovat osa pedagogista rakkautta. (Määttä, 2005, 206, 216.)

Simo Skinnari (2004, 26) korostaa, että pedagogista rakkautta, kuten ylipäättään rakkautta, ei voi määrätä näkyviin. Pedagoginen rakkaus ei ole opettajalle esitettävä yksi ulkonainen vaade muiden lisäksi tehtävälisään. Pikemminkin pedagoginen rakkaus on asia, joka auttaa opettajaa koko hänen elämässään ja työssään. Se on asia, joka synnyttää työn kiinnostavuuden. Elämän perusolettamat vaihtuvat pedagogisen rakkauden avulla merkityksellisiksi ja tarkoitusta antaviksi haasteiksi. Elina Harjusen (2004, 70) mukaan pedagogiikka ja rakastaminen ovat loppujen lopuksi tahdon asioita. Tahdonko olla pedagogi? Tahdonko nähdä ja kohdata kaikki opiskelijat aidosti? Tahdonko luottaa heihin yhä uudelleen? Rehellinen myönteinen vastaus tuo opettajan ammattiin mukaan rakkauden.

Tim Loremanin (2011) mukaan rakkaus ilmenee opettajan työssä ystävällisyytenä ja empatiana sekä opettajan haluna solmia läheisiä suhteita oppilaisiinsa. Oppilaistaan välittävä opettaja näkee vaivaa luokkansa ilmapiirin rakentumiseksi hyväksyvään ja yhteisölliseen suuntaan. Jokaisen oppilaan tulee löytää oma paikkansa luokan vuorovaikutussuhteiden systeemissä, kaikki kuuluvat siihen osaltaan. Pedagogisesti rakastava opettaja kykenee myös antamaan anteeksi, kun siihen on tarvetta, ja hän on valmis tekemään uhrauksia oppilaittensa hyväksi.

Susanna Lilja (2006, 55 -57) näkee opettajan aidon kohtaamisen ja eettisen toiminnan pedagogisen rakkauden konkreettisina ilmaisutapoina. Hän ymmärtää pedagogisen rakkauden osaksi hoitotyön pedagogin ammattietiikkaa, vaikka sitä ei ole ammattieettisiin periaatteisiin kyseisellä nimikkeellä kirjattukaan. Opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus. Parhaassa tapauksessa nämä kaikki arvot näkyvät opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa, silloin kun se on pedagogisen rakkauden sävyttämää.

Ulla Solasaari (2003, 76) toteaa, että opettaja, jolta puuttuvat pedagogiset taidot, ei voi menestyä ammatissaan. Persoonallisuus ei korvaa ammattitaitoa, olipa se kuinka valovoimainen tahansa. Myöskään ammattitaito ei kompensoi

persoonallisuutta. Solasaari summaa, ettei pedagogisessa rakkaudessa kysymys kuitenkaan ole luonteenpiirteistä, vaan pohjimmiltaan koko persoonaa sävyttävästä asenteesta opiskelijoita kohtaan. Pedagogisten taitojen ja substanssiosaamisen lisäksi aito kiinnostus oppijaa ja hänen edistymistään kohtaan ovat pedagogisessa rakkaudessa olennaisia. (Määttä & Uusautti, 2014, 24; Solasaari, 2003, 75-79).

Kari Uusikylä (2003, 202) mukaan opettajan pedagogiset taidot ja hänen luottamuksensa omaan kyvykkyyteensä suurentuvat usein vuosien edetessä. Näin ei kuitenkaan itsestään selvästi käy pedagogisesti rakastavan suhtautumisen kanssa. Pedagogisesti rakastava asenne edellyttää opettajalta omakohtaista reflektointia ja itsetuntemuksen lisäämistä. Uusikylän mukaan opettajan on ensin rakastettava omaa sisintään ja vasta sen jälkeen hänellä on olemassa potentiaalista mahdollisuutta myös opiskelijoidensa rakastamiseen.

Pedagoginen rakkaus ei suinkaan ole silmien kiinni laittamista opiskelijan epäsopiville tai vahingollisille valinnoille, vaan pyrkimyksenä ohjata opiskelijaa yhä ylöspäin ja tukea opiskelijan kasvun edellytyksiä (Määttä & Uusautti, 2012, 24 -25). Tapio Puolimatka (2001, 377 -378.) linjaa, että pedagogisessa rakkaudessa opiskelijan käyttäytymistä voidaan rajata ja sille pystytään esittämään ehtoja, mutta opiskelijan ainutlaatuista persoonaa ei kuitenkaan haluta muuttaa, vaan sitä rakastetaan ilman ehtoja. Ihminen on aina paljon enemmän kuin hänen piirteensä, ominaisuutensa tai toimintonsa kaikkineen. Yksilön arvon voi oppia sisäistämään vain rakkauden avulla. (Puolimatka, 2001, 377 -378.)

2.1.1 Arvot ja ihmiskäsitys

Solasaari (2003, 77) toteaa Max Schelerin teorian pohjalta, että on tärkeää tarkastella sitä, minkälaisen perususkomusten kautta pedagogi työskentelee, koska uskomuksilla on suora yhteys kasvattajan käytännön toimiin. Opettajan arvot ja niihin kohti kurottava rakkaus koostavat perustan, jolle on mahdollista kehittää myös teoriaa pedagogisesta rakkaudesta ja sen konkreettisista ilmenemismuodoista.

Käsite pedagoginen rakkaus käsite on hyvin lähellä niitä arvoja, jotka sisältyvät opettajan ammattietiikkaan. Opettajan eettisten periaatteiden taustalla

olevat arvot ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeellisuus sekä vastuu ja vapaus. Ihmisarvolla tarkoitetaan ihmisyyden kunnioittamista sukupuolesta, sukupuolisesta suuntautuneisuudesta, ulkonäöstä, iästä, uskonnosta, yhteiskunnallisesta asemasta, alkuperästä, mielipiteistä, kyvyistä ja saavutuksista riippumatta. Totuudellisuus ilmenee rehellisyytenä itselle ja muille sekä keskinäisessä kunnioittavassa vuorovaikutuksessa opettajan työn perustana. Opettaja ohjaa oppijaa totuudellisesti elämän ja ympäristön kohtaamiseen. Oikeudenmukaisuus merkitsee tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta, syrjinnän ja suosimisen välttämistä. Vapaus tarkoittaa opettajan vapautta omaan arvomaailmaansa, mutta opetustyössä opettajan vastuu on sidoksissa perustehtävään ja sen normistoon, kuten lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin. (OAJ, 2019)

Skinnari (2004, 25-26, 160-161) nostaa esiin ihmiskäsityksen opetuksen lähtökohtana. Hän linjaa pedagogisen rakkauden olevan opettajan sekä älyllistä ymmärrystä että sydämentason tunnetta opiskelijan ihmisarvosta. Pedagoginen rakkaus on opiskelijan persoonan henkistä yksilöllisyyttä arvostavaa ja rakastavaa läsnäoloa sekä käytännön työtä opiskelijan parhaaksi. Pedagogisesti rakastava opettaja on olemukseltaan empaattinen, eettinen ja sydämeltään sivistynyt.

Skinnari (2004, 166, 167) näkee pedagogisen rakkauden ihmiskäsityksessä viitteitä monista ihmiskäsityksistä. Hänen mukaansa naturalismi, kulturismi, eksistentialismi ja essentialismi tuovat kukin oman merkityksellisen ulottuvuutensa pedagogiseen rakkauteen. Essentialismi, joka hänen mukaansa on ehkä lähimpänä pedagogisen rakkauden ihmiskäsitystä, painottaa olemuksellisuutta. Ihmisellä nähdään olevan jo syntyessään tietty olemus, jota hän elämässään löytää ja rakentaa.

Suvi Pelkosen (2015) Kotkavirran mukaan (2007) hahmotteleman näkemyksen personalismin ihmiskäsityksestä voi ajatella olevan lähellä pedagogisen rakkauden ihmiskäsitystä. Personalismilistisiksi ymmärretään filosofiset suuntaukset, joissa korostetaan persoonien välisen yhteyden tärkeyttä sekä persoonan kokonaisvaltaisuutta. Personalistisen kasvatuksen merkittävin tavoite on persoonaksi kasvaminen. Jokainen ihminen on ainutlaatuinen, luova ja vastuullinen yksilö, jonka tärkein tehtävä on rakastaa. Personalismissa

tuodaan esiin, että persoona on enemmän kuin osiensa summa. (Pelkonen, 2015,37)

Personalismi on vaikuttanut kasvatustilafilosofiaan globaalisti, esimerkiksi Paul Freiren dialogipedagogiikkaan. Suomalaisen kasvatuksen saralla sellaisten historiallisten henkilöiden kuin Martti Haavion ja Urpo Harvan voidaan ymmärtää edustavan personalistista kasvatustilafilosofiaa, jossa rakastaminen nostetaan kasvatuksen keskeisimmäksi tavoitteeksi. (Pelkonen, 2015, 37) Personalismissa ajatellaan, että rakkaus ei ole yhden persoonan ominaispiirre vaan jotakin, joka ilmenee vuorovaikutuksessa, ihmisten välillä. Personalismissa nähdään, että rakkaus ei ole ainoastaan tunnetta, taitoa, toimintaa tai tahtoa, mutta ne kaikki liittyvät rakastamiseen. Rakkaus ei ole irrallista vastuusta tai passiivista, eikä se pakota tai kontrolloi. Rehellinen, aito rakkaus ei välineellistä tai esineellistä kohdetta. (Pelkonen,2015, 42)

2.1.2 Pedagoginen auktoriteetti ja oppimisilmapiiri

Elina Harjunen (2004, 70) ja Pauli Siljander (1987, 98- 99, 102) viittaavat molemmat alkujaan Herman Nohlin (1879-1960) ajatukseen siitä, että pedagogisen suhteen olennainen voima on pedagoginen rakkaus ja toinen yhtä suuri voima on pedagoginen auktoriteetti. Nämä kaksi mahtia määräävät kasvatussuhteen pedagogisen rakenteen ja ovat sen henki, koko pedagogisen vaikutuksen edellytys. Nohlin käsite pedagoginen tahdikkuus puolestaan kuvaa opettajan sensitiivistä toimintasuhdetta opiskelijaan, jossa opettajalla on aina riskinä tehdä liian runsaasti tai liian vähän, tulla liian lähelle tai olla liian etäällä. Pedagogisesti tahdikkaan pedagogin pyrkimyksenä on hahmottaa kuvatussa jännitteessä tahdikas keskitie. (Siljander,1987, 106.)

Puolimatka (1997, 250, 251) määrittelee pedagogista auktoriteettia kahdesta suunnasta, tiedollisesta ja yhteiskunnallisesta auktoriteetista käsin. Opettajan tiedollinen auktoriteetti pohjautuu siihen, että opettajalla on hyvä aineensa osaaminen tiedollisesti ja lisäksi yksilöllisiä vahvuuksia. Opettajan yhteiskunnallinen auktoriteetti perustuu valtaan, jonka koulun normit antavat opetustilanteiden ja yleisen järjestyksen turvaamiseksi. Opettajan pedagoginen rakkaus ja hänen persoonallinen tapansa kantaa auktoriteettia kietoutuvat yhteen ja vaikuttavat oppimisilmapiiriin. (Määttä & Uusautti, 2012, 28.)

Määtän ja Uusautin (2012, 24, 30) mukaan oppimisilmapiiri luodaan opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksessa. Oppimisilmapiiriin liittyvät osaltaan mm. ne itseään toteuttavat odotukset, joita opettaja kohdistaa opiskelijaan. Myönteisillä odotuksilla ja myönteisellä oppimisilmapiirillä on myönteisiä vaikutuksia oppimiseen. Pedagogilta kysytään vuorovaikutuksessa joustavuutta ja sensitiivisyyttä, jotta hän pystyy kohtaamaan opiskelijat heidän tarpeidensa mukaisesti.

2.1.3 Pedagoginen rakkaus ajassamme

Keskustelu pedagogisesta rakkaudesta Suomessa vaimeni behaviorismin ja didaktisten prosessien saatossa 1960-luvulla. Tuolloin elettiin niin sanottua realistista käännettä, jonka seurauksena empiiris -analyttinen kasvatustiede ja oppimispsykologia valtasivat alaa kasvatustieteiden kentällä. Pedagogisen rakkauden teemat pysyivät kadoksissa yleisestä koulukeskustelusta 1960-luvulta 1980-luvulle koulutuksen yhdenmukaistamisen aikakauteen asti. (Skinnari, 2004, 36, 37; Viskari 2003, 159.) Muun muassa Siljander (1987) oli nostamassa pedagogisen rakkauden käsitettä uudelleen esiin ja tutkimuksellinen kiinnostus siihen on enentynyt vuosituhaten vaihteen molemmin puolin, aina näihin päiviin asti.

Skinnarin (2004, 28, 29.) mukaan 2000-lukua kuvaavat välineellistäminen, suorittaminen, ja konstruktivistinen oppimaan oppiminen sekä mahdollisimman tuottavien opetusmetodien soveltaminen. Värri (2014, 87 -114.) puolestaan viittaa Olli-Jukka Jokisaaren (2014, 28-31) tulkintaan Gunther Andersin filosofiasta ja kirjoittaa ajastamme, että koko koulutusjärjestelmämme on kytketty toistamaan ja vahvistamaan tuotteellista todellisuutta, jossa suhde itseen, lähimmäisiin ja ympäröivään maailmaan on välineellinen, hyötykeskeinen ja konsumeristinen. Konsumerismi tarkoittaa näkemystä, jonka mukaan kulutus on keskeistä yhteiskunnan ja ihmisten hyvinvoinnille.

Pedagogisen rakkauden näkökulmasta välineellistäminen ja suorittaminen jättävät oppijan jotakin perustavanlaatuista vaille. Skinnari (2004, 28, 29) puhuu pedagogisen rakkauden sävyttämästä ”ikuisesta pedagogiikasta”, jonka tavoitteena on opiskelijan ehjäksi ihmiseksi kasvamaan saattaminen ja hänen yksilöllisen paikkansa löytäminen elämässä. Skinnari (2004b, 154 -156) painottaa

ajattelussaan ihmisen sisäisyyttä, yksilöllisyyttä ja kokonaisuutta eri puolineen. Värin (2014, 87 -114) mukaan olisi keskeistä rakentaa tuotemaailman sijaan kasvatuksen keinoin kulttuuria, jossa saamme arvostusta persoonallemme elämällä kohtuuden etiikan mukaisesti, luonnon ekologisia ehtoja kunnioittaen.

Skinnarin (2004, 22) mukaan olemme kaikki tietyllä tavalla hyväksyneet esineellistämisen opetuskulttuurin. Tarvittaisiinkin opetuskulttuuristen rakenteiden kriittistä kyseenalaistamista. Tavoitteita ja käytäntöjä muuttamalla myös ilmapiiri muuttuu. Luovuuden ja lähimmäisen arvostuksen tulee nousta esiin. Viimeaikaisessa kriittisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa on nostettu esiin mm. tunteiden ja rakkauden merkitys oppimisessa. Tunteet kuuluvat pedagogisessa rakkaudessa erottamattomana osana kasvatukseen. Vuorikoski (2015, 55) on jopa esittänyt näkemyksen, jonka mukaan rakkaudesta tulisi tehdä opettamisen keskipiste sekä koulutuksen merkittävin ja perustavin tavoite.

”Suuria kertomuksia kaihtanut postmoderni aika on hiljalleen vaihtumassa transmoderniksi ajaksi, jolloin ihmisyyys alkaa nousta tietoiseksi arvoksi” (Skinnari, 2004, 31). Itsetuntemus ja oman persoonan merkityksellisyyden oivaltaminen auttavat myös eettiseen oman paikkansa löytämiseen elämässä. Rakkaus valaisee asioiden todellisen arvon. Pedagogisesta rakkaudesta käsin ymmärretään, että ihminen sinänsä ilman suorituksia on arvokas. (Skinnari 2004, 28, 29.)

2.1.4 Pedagogisen rakkauden sävyttämä ohjaus

Pedagogisen rakkauden mukaista opetusta ei ole yksiselitteisesti määritetty, eikä myöskään pedagogisen rakkauden sävyttämälle ohjaukselle ole olemassa määritelmää. Myös ohjausta ammatillisena käytäntönä on haastavaa määritellä. Ehkä on jopa niin, että on yksinkertaisempaa kertoa siitä, mitä ohjaus ei ole, kuin kuvata mitä se on. Käsitettä ohjaus sovelletaan monesti synonyyminä esimerkiksi opetuksen, informaation antamisen, neuvomisen, ja joskus myös terapian käsitteiden yhteydessä. (Vehviläinen, 2014, 37.) Pasanen (2017) kuitenkin linjaa, että ohjaus ei ole, ainakaan yksinään, mitään niistä.

Ohjaus vuorovaikutuksena on eteenpäin saattava suhde, neuvotteleva työtapo ja vuoropuhelu eli dialogi (Pasanen, 2017). Yksilötasoinen ohjaus on

ohjattavan henkilökohtaista ohjausta kahdenkeskisessä ohjaussuhteessa. Tyypillinen esimerkki tästä on opettajan ja opiskelijan välinen ohjauskeskustelu (Vehviläinen, 2014, 15). Työssä oppimisen yksilöohjauksessa voidaan Pasasen (2017) mukaan jaotella kolme eri tasoa: 1) työhön oppiminen, joka sisältää perehdytyksen ja perehtymisen, 2) työssä oppiminen, joka sisältää työtehtävien oppimisen ja työssä ohjaamisen sekä 3) työstä oppimisen, jossa korostuu reflektio, arviointi ja pohdinnan ohjaaminen.

Vehviläinen (2014, 15) jaottelee ohjausta yksilötason ohjauksen lisäksi myös ryhmätasoiseen ja yhteisötasoiseen toimintaan. Ryhmäkin saattaa olla ohjaava toimija, kuten esimerkiksi vertaismentorointia harjoittava vertaisryhmä. Ohjaus yhteisötasolla tarkoittaa kaikkia niitä virallisesti sovittuja järjestelyitä, toimia ja rakenteita, joilla ohjauksen kohteena olevia prosesseja järjestelmällisesti ylläpidetään. Tällaisia ovat esimerkiksi ohjeet, kriteeristöt, tiedotustilaisuudet, verkkosivut, kurssit ja ohjaustapaamiset. (Vehviläinen, 2014, 15.)

Pasanen (2017) kysyy, voidaanko ohjausta pitää kasvatuksena. Hänen mukaansa kasvatuksen voidaan nähdä olevan ainakin hyvin lähellä ohjauksen käsitettä. Pedagogisessa rakkaudessa kasvatusta nähdään kasvamaan saattamisena. Kasvamaan saattamisessa kasvatuksen tärkeimpänä periaatteena pidetään palvelemista (Taneli 2012, 38). Kasvattaja tukee ihmisen todellisen olemuksen esiin tuloa. Parhaassa tapauksessa sekä tiedolliset, taiteelliset että konkreettiset opiskelutapahtumat selkeyttävät ihmistä hänen oman itsetuntemuksensa rakentumisessa. (Skinnari, 2004, 166-167.)

Hyvä ohjaus saattaa aina opiskelijaa eteenpäin. Pasanen (2017) määrittelee opiskeluun liittyvän ohjauksen siten, että se on ajan, huomion ja kunnioituksen antamista opiskelijalle sekä hänen opiskeluteoilleen ja -toiminnalleen. Se on oppimisen kohteiden käsittelyä ja reflektointia yksilöllisesti ja ryhmässä. (Pasanen 2017; Pasanen 2004, 151-154). Vehviläinen (2014, 12) lisää ohjauksen määrittelyssään, että ohjaustoiminta on yhteistoimintaa, jossa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmaratkaisuprosesseja niin, että ohjattavan toimijuus voimaantuu. Myös Vehviläinen painottaa Pasasen (2017) tapaan dialogista vuorovaikutusta ja rakentavaa kohtaamista. (Vehviläinen, 2014, 12.) Pedagogisen rakkauden sävyttämä ohjaus on hyvän ohjauksen mukaista käytännössä, joten edelliset

määrittelyt kuvaavat sitä hyvin. Merkittävimpänä erona näiden kahden edellä mainitun välillä näkemykseni mukaan lienee se, että pedagogisen rakkauden sävyttämässä ohjauksessa eletään todeksi myös ohjaajan aidosti rakastavaa asennetta opiskelijaa kohtaan.

Pedagogisen rakkauden sävyttämässä ohjauksessa nähdään opiskelijan yksilöllinen ja kokonaisvaltainen olemus omassa elämäntarinassaan. Värri (2008, 335) on kuvaillut Buberin (1962) kasvatustajattelu, jossa ihminen ymmärretään kokonaisuutena ja kohdataan hänen suhteidensa kokonaisuudessa. Pasanen (2017) linjaa myös, että opiskeluun liittyvässä ohjauksessa opiskelija tulee huomioida kokonaisuutena. Tutkinnon suorittaja ei tule ammatilliseen koulutukseen ”oppivana päänä”, vaan kokonaisena ihmisenä suhteissaan, omilla prosesseissaan, tarinallaan, kehollaan ja kysymyksillään. Lisäksi ohjauksessa on merkityksellistä myös ohjausprosessin aikaulottuvuus, sekä ohjauksen että oppimisen eteneminen sekä kehittyminen (Pasanen, 2017). Voidaan ajatella pedagogisen rakkauden sävyttämässä ohjauksessa tärkeitä elementtejä olevan koko ihmisen arvostamisen lisäksi kannustaminen, dialoginen vuorovaikutus ja rakastaminen ehdoilla sekä jatkuva luottamus opiskelijan kasvun mahdollisuuksiin ja kykyyn oppia.

Skinnari (2004, 28, 29) nimeää pedagogisen rakkauden ja ikuisen pedagogiikan näkökulmasta opiskelun merkittävimmäksi tavoitteeksi opiskelijan oman itseytensä löytämisen ja opiskelijan ehjäksi ihmiseksi kasvamaan saattamisen sekä hänen yksilöllisen paikkansa löytämisen elämässä. Edellä mainittua vasten ajateltuna pedagogisen rakkauden sävyttämän opiskeluun liittyvän ohjauksen syvimpänä tarkoituksena voidaan pitää opiskelijan itsetuntemuksen lisääntymistä opiskeluihin liittyvässä prosessissa ja hänen omien ammatillisten elämäntavoitteidensa kehittymistä ja kristallisoitumista prosessin edetessä.

Vehviläisen (2014, 16) mukaan ohjaajan ydintehtävä on ohjattavan yksilöllisen oppimisprosessin vahvistaminen. Toisaalta esimerkiksi koulutusinstituutioiden sisällä tapahtuvaa ohjausta säätelevät myös tieteellisen asiantuntijuuden institutionaaliset päämäärät. Ohjaus toteutuu usein koulutusorganisaatioissa, niiden velvoittamien tehtävien ja roolien määrittämänä.

Tutkimukseeni osallistuneet lähihoitajaopiskelijat opiskelivat ammatillisessa oppilaitoksessa, ja heidän ohjauksestaan vastasivat ammatilliset

opettajat ja työelämän ohjaajat. Ohjausta määrittelivät osaltaan Opetushallituksen sosiaali- ja terveystutkimuksen perusteet (2017). Jokaiseen tutkinnon työelämänharjoittelujaksoon liittyvät omat tutkinnon perusteisiin liittyvät monitahoiset osaamistavoitteet sekä opiskelijan omat henkilökohtaiset tavoitteet. Ohjausta määrittelivät myös Opetushallituksen hyvän ohjauksen kriteerit (2014) sekä opettajilla lisäksi opettajien OAJ:n ammattieettiset periaatteet (2019) ja niiden taustalla vaikuttavat arvot. Työelämän lähihoitajaohjaajien ja siellä harjoittelevien opiskelijoiden toimintaa ohjasivat osaltaan myös Superin lähihoitajan eettiset periaatteet (2015), jotka ovat ihmisarvon kunnioittaminen, itsemääräämisoikeus, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, vastuullisuus ja yhteisöllisyys.

Ohjauksen määrittelyn yhteydessä mainittu käsite toimijuus tarkoittaa Vehviläisen (2014, 21) mukaan ohjauksessa sitä, että ohjattava ymmärtää ohjauksen keskeisen prosessin elämänsä merkittäväksi osaksi ja tekee siihen liittyviä priorisointeja sekä ottaa niistä henkilökohtaisesti vastuun. Vastuu sitoo ohjattavaa kahtaalta: sekä oman elämänsä näkökulmasta ja toisaalta myös ohjaavan instituution näkökulmasta. Lähihoitajaopiskelijalla voi esimerkiksi työssäoppimisjaksolle lähtiessään olla omana tavoitteenaan vaikkapa selviytyä työn ja perheen yhdistämisestä, sekä ammatillisesti tavoitteena suorittaa työelämän harjoittelu nopeasti. Toisaalta instituution näkökulmasta opiskelija sitoutuu opintosuunnitelman mukaisiin oppimistavoitteisiin ja toteuttaa nimenomaan niitä työelämänharjoittelujaksolla. Opiskelija tavoittelee koulutuksessa määriteltujen asioiden oppimista ohjauksen ja oman työskentelynsä avulla. Toimijuus on opiskelijan tavoitteellista suhdetta käsillä olevaan oppimisprosessiin, jossa hän henkilökohtaisesti pyrkii saattamaan tavoitteitaan eteenpäin ja refleктоimaan omaa työskentelyään. (Vehviläinen, 2014, 21.)

Solasaaren (2003, 79) mukaan kasvamisodotukset määräytyvät rakastavassa opettajaoppilassuhteessa sen perusteella, mitä opettaja on oppilaasta oivaltanut fenomenologisen kokemuksensa pohjalta. Fenomenologisessa kokemuksessa tieto välittyy opettajan avoimen monipuolisen aistimisen kautta, jossa hän pyrkii välttämään ennalta määrättyjä oletuksia. Opettajan havaintojen pohjalta vaatimustasoa oppimistavoitteissa voidaan joskus alentaa yksittäisten oppijoiden suhteen. Oman näkemykseni

mukaan vaatimustasoa on mahdollista vastaavasti tarpeen mukaan myös korottaa. Kaikkein merkityksellisintä on, että opiskelijan omanarvontunto ja rakkaus omaa olemustaan kohtaan jatkuvat ja täydentyvät. Opiskelijan arvo ja persoona määrittyvät kaikessa kaikkia muita arvoja ja pyrkimyksiä tärkeämmiksi. (Solasaari, 2003, 79.)

Kun pedagogi luottaa opiskelijansa kykyihin, hänen on mahdollista myös helpommin vakuuttaa opiskelija itsensä hänen henkilökohtaisista lahjoistaan. Tilanteessa, jossa oppimisvaikeuksia tulee esiin, pedagogisesti rakastava pedagogi ryhtyy konkreettisesti niiden edellyttämiin tukitoimiin. Opettaja havainnollistaa, antaa tukiopetusta ja rakentaa oppimistilanteet oppista edesauttaviksi. Merkittävintä on, että opettaja ei luovuta vaan sinnikkäästi uskoo siihen, että jossakin vaiheessa oppilas vielä kykenee omaksumaan oppimisen kohteena olevat sisällöt. (Solasaari, 2003, 79.)

2.1.5 Dialogisuus

Ohjauksen määrittelyn yhteydessä mainittu dialoginen vuorovaikutus on pedagogisen rakkauden sävyttämässä ohjauksessa keskeistä. Burbules (1993, 8–9) näkee kasvatuksellisen dialogin pedagogis- kommunikatiivisena vuorovaikutuksena, jossa kurotellaan kohti monipuolisempaa ymmärrystä elämästä, itsestä ja toisista ihmisistä. Hänen mukaansa dialogi on olemukseltaan kehittyvää ja päättymätöntä. Dialogi antaa osittainkin toteutuneena jokaiselle siinä mukana olleelle uutta ymmärrystä (Burbules 1993, 8–9). Dialogiin liittyy lisäksi se, että kaikki dialogin osapuolet pystyvät kyseenalaistamaan ja reflektoimaan kriittisesti omia ajatuksiaan. Dialogissa mietitään yhteisesti ratkaisuja. (Eriksson & Arnkil, 2005, 36–37.)

Jo aiempana personalismin yhteydessä mainitsemani Paul Freire (1972) on tullut tunnetuksi dialogipedagogiikastaan, jonka pyrkimyksenä on vaiennettujen, sorrettujen ihmisten herättäminen dialogin keinoin ymmärtämään oma todellisuutensa ja siitä vapautumisen mahdollisuus. Dialogi pitää sisällään rakkautta, nöyryyttä, toivoa ja sitoutumista kriittiseen pohdintaan. Dialogiin ryhtyvän on ymmärrettävä itsensä toisten kanssa samakaltaisena ja tasavertaisena. Freiren (1972) näkemyksen mukaan pedagogin on syytä asemoitua opiskelijan tilanteeseen ja jättää tiedon ”omistajan” rooli. Dialogiin

osallistujan täytyy luottaa ihmiseen, hänen pystyvyyteensä ja voimaansa synnyttää uutta ja kehittyä eteenpäin. Ihmisen epätäydellisyys saa toivon sävyttämässä ilmapiirissä mahdollisuuden löytää tien kokonaisvaltaisempaan ihmisyyteen. (Viskari, 2003, 164, 165.)

Viskarin (2003, 155-156) mukaan dialoginen kohtaaminen kasvatussuhteessa mahdollistaa rakastavan kasvatussuhteen. Buberin (1993) sanoin kerrottuna rakkauden laatu Eros ilman Agape-rakkautta ilmentää minä-se-suhdetta, joka on välineellistynyttä, esineellistävää vuorovaikutusta ilman toisen yksilön oikeaa kohtaamista. Pedagogisen rakkauden pääidea puolestaan voisi kuvata puolestaan Buberin (1993) minä-sinä-suhteella, joka merkitsee dialogista toisen ihmisen ainutkertaisuuden kohtaamista ja agape-rakkauden vallitsevuutta. (Skinnari 2004, 24-25)

Pasasen (2017) ja Vehviläisen (2014, 12) määritelmässä painotettiin dialogisuuden lisäksi myös ajan antamista opiskelijan oppimisprosessille. Myös Skinnari painottaa pedagogisessa rakkaudessa opiskelijan ainutkertaisuutta arvostavaa ja rakastavaa läsnäoloa. Lisäksi sellaiset seikat kun totuudellisuus ajattelussa ja empaattisuus tunteissa ovat merkityksellisiä. Skinnarin mukaan pedagoginen rakkaus on tunteen lisäksi myös tahtoa ja konkreettista toimintaa opiskelijan parhaaksi. Perustavaa on asennoituminen: rakkauden kokeminen tärkeäksi, ehkä merkityksellisimmäksi asiaksi kasvatuksessa. (Skinnari 2004, 26, 96.) Näkemykseni mukaan myös aikuiskasvatus on kasvatusta, joten edellä mainittuja painotuksia voidaan soveltaa myös ammatilliseen koulutukseen, ja ohjaukseen siinä.

2.2 Ammatillinen koulutus

Ammatillinen koulutus on koulutusta toisen asteen tutkintoa vailla oleville nuorille ja työelämässä oleville aikuisille. Ammatillista koulutusta järjestetään eri ammattioppilaitoksissa ja oppisopimuskoulutuksena. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019) Lähihoitajakoulutus on yksi tutkintoon johtava ammatillinen peruskoulutus, jossa opiskelijan on mahdollisuus erikoistua kiinnostuksensa mukaan vähintään yhteen sosiaali- ja terveysalan osaamisalaan. Koulutuksen opetussisällöt pohjautuvat Opetushallituksen

laatimiin sosiaali- ja terveysalantutkinnon perusteisiin (Opetushallitus, 2017d). Koulutuksen laajuus on 180 opintopistettä.

Lähihoitajatutkinnon tavoitteet ovat moninaiset ja laajat. Valmistuneen lähihoitajan tulee osata suunnitella, toteuttaa ja arvioida asiakkaan tai potilaan terveyttä, hyvinvointia, toimintakykyä sekä kasvua ja osallisuutta edistävää hoito- ja huolenpitotyötä erilaisissa sosiaali- ja terveydenhuollon tai kasvatuksen toimintaympäristöissä. Tutkinto antaa valmiudet työskennellä osaamisalavalinnan mukaisesti erilaisissa hoidon ja huolenpidon, vanhus- ja vammaispalvelujen, mielenterveys- ja päihdetyön, kotihoidon, varhaiskasvatuksen, lastensuojelun, lapsiperheiden, sosiaali- ja terveydenhuollon avohoidon sekä laitoshoidon työtehtävissä. (Opetushallitus, 2017d.)

Laki ammatillisesta koulutuksesta astui voimaan 2018 tammikuusta alkaen. Se koskee kaikkia Suomen toisen asteen koulutuksia ja se korvasi tullessaan kaksi aiempaa lakia eli lait ammatillisesta peruskoulutuksesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Ammatillisen koulutuksen reformi toi muutoksia koulutuksen rahoitukseen, ohjaukseen, säätelyyn, toimintaan, tutkintoihin, järjestäjiin, rakenteisiin, opiskelijavalintoihin ja opettajuuteen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019a.)

2.2.1 Laki ammatillisesta koulutuksesta 2018

Laki ammatillisesta koulutuksesta 2018 tavoitteena on vastata yhteiskunnan ja työelämän haasteeseen, jossa teknologia koko ajan kehittyä, uusia työpaikkoja muodostuu ja vanhoja ammatteja katoaa täysin. Koulutusta on uudistettu, koska tulevaisuuden työelämässä uudenlainen osaaminen ja ammattitaito ovat välttämättömiä edellytyksiä. Yhteiskunnan ja työelämän uudistumisen ohella ammatillisen koulutuksen reformia on edellyttänyt myös se realiteetti, että koulutukseen on käytettävissä tätä nykyä aiempaa vähemmän yhteiskunnan rahoitusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018c).

Reformin avainsanoja ovat osaamisperusteisuus ja henkilökohtaistaminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a.) Konkreettisesti osaamisperusteisuus ja henkilökohtaistaminen tarkoittavat sitä, ammatillisen koulutuksen opiskelija työskentelee vain niiden sisältöjen parissa, joita hän ei ole historiansa kautta

aiemmin oppinut. Henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat eli HOKSIt rakennetaan kaikille opiskelijoille yksilöllisesti. Näyttöperusteisuus on ydinasia. Raja-aidat nuorten ja aikuisten koulutusten väliltä on reformin myötä kaadettu. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a.)

Ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteista on tullut yksilöllisempiä, ja ne aloitetaan entistä joustavammin. Tutkinnot ovat nykyisin enemmän työelämälähtöisiä ja koulutus on siirtynyt yhä enemmän työpaikalla toteutuvaksi ja myös virtuaalisia ympäristöjä hyödynnetään entistä enemmän. Koulutusta järjestetään työelämässä joko koulutus sopimuksen tai oppisopimuksen avulla. Osaamista arvioidaan kaksikanta-arviointia hyödyntäen. Kaksikanta-arviointi koostuu opettajan ja työelämän edustajan yhteisestä arvioinnista. Opiskelija toki itse myös suorittaa osaamisensa reflektointia, mutta se ei vaikuta numeeriseen arviointiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018a.)

Lakimuutos on tuonut mukanaan rahoitusjärjestelmän uudistuksen. Hallituksen tekemien leikkauksien myötä rahaa on käytössä entistä vähemmän. Voimaan on astunut yksi yhteinen ammatillisen koulutuksen rahoitusjärjestelmä, jonka pyrkimyksenä on pienentää opiskelujen keskeyttämistä ja kohdistaa koulutusta ammatteihin, joilla on työvoiman kysyntää. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018b.)

2.2.2 Henkilökohtainen ohjaus

Aiemmin jo toin esille, että opiskelun henkilökohtaistaminen on nykyisin ydinkysymys kaikessa ammatillisessa koulutuksessa. Vuoden 2018 alusta voimaan astuneen lain mukaan opiskelijalle tehdään koulutuksen aluksi henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, johon merkitään yksilölliset osaamisen tunnistamista, tunnustamista, hankkimista, kehittymistä ja osoittamista sekä ohjaus- ja tukitoimia koskevat asiat. (Finlex, 2017.)

Koulutuksen järjestäjä eli ammatillinen oppilaitos vastaa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman tekemisestä. Ammatillisen oppilaitoksen tehtävänä on suunnitella opiskelijan tavoitteiden sekä tunnistetun entuudestaan hankitun osaamisen perusteella, tekeekö opiskelija koko tutkinnon vai vain tutkinnon osan tai osia. (Finlex, 2017.) Henkilökohtaistamisen seurauksena

ammattillisen opettajan toimijuudessa ja työnkuvassa painottuu aiempaa huomattavasti vaativammin yksilöllinen ohjaus.

Opetushallituksen(2019c) laatimat Hyvän ohjauksen kriteerit ovat suositus, jotka ovat laadittu perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen ohjauksen laadun kehittämisen ja varmistamisen takaamiseksi. Nämä kriteerit ovat työkalu ohjauksen korkean laadun ylläpitoon ja laadulliseen kehittämiseen. Hyvän ohjauksen kriteerien mukaan ohjaus koulussa ja oppilaitoksessa on jatkuvaa, vuorovaikutteista ja tavoitteellista työskentelyä opiskelijan oppimisen, kasvun ja kehityksen varmistamiseksi.

Hyvän ohjauksen kriteerien (Opetushallitus, 2019c) mukaan jokaista opiskelijaa tulisi kunnioittaa yksilönä, jolla on oikeus laadukkaaseen ja omiin tarpeisiinsa nähden riittävään ohjaukseen. Ohjauksella edistetään opiskeluvalmiuksien kehittymistä ja opintojen sujumista sekä tuetaan opiskelijaa erilaisissa elämässä, koulutukseen ja uravalintoihin liittyvissä päätöksissä. Ohjauksen yksi tärkeä ja keskeinen merkitys on opiskelijan oman hyvinvoinnin lisääminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen.

Hyvän ohjauksen kriteerit toimivat osana paikallista laatu- ja arviointijärjestelmää ammatillisessa koulutuksessa. On keskeistä, että henkilöstön kaikki jäsenet ja muut yhteistyökumppaneiden edustajat tietävät ja tuntevat hyvän ohjauksen kriteerit ja toimivat niiden mukaisesti. (Opetushallitus, 2019c)

3 TUTKIMUSASETELMA

3.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen näkökulma ymmärtää opiskelijat tiedontuottajina ja aktiivisina toimijoina. Tavoitteena on antaa tutkimukseen osallistuville mahdollisuus kertoa, mitkä asiat ovat juuri heille merkityksellisiä. Lähihoitajaopiskelijat ovat omien ohjausta koskevien kokemustensa asiantuntijoita. Tässä tutkimuksessa opiskelijat saavat kertoa käsityksiään ohjauksesta, johon he ovat tyytyväisiä ja ohjauksesta, johon he eivät ole tyytyväisiä.

Käytän eläytymismenetelmää aineiston keräämistäpanani. Eläytymismenetelmän hyvä puoli on sen kyky synnyttää uusia näkökulmia. Eläytymismenetelmä pitää sisällään mahdollisuuden tutkimukseen osallistuvalla oman persoonallisen pohdinnan sekä mielikuvituksen käytön; se ei vangitse heidän vastauksiaan niin suurissa määrin kuin strukturoidummat metodit. Siksi eläytymismenetelmää onkin kuvattu eettiseksi tavaksi kerätä aineistoa. (Wallin, Helenius, Saarinen-Kauppinen & Eskola. 2015, 247-259.)

Perusteluna eläytymismenetelmän eettiselle sensitiivisyydelle on pidetty myös sitä, ettei tutkimukseen osallistuvia velvoiteta puhumaan suoraan omasta kokemuksestaan; menetelmän avulla pyydetään kirjoittamaan asioista ja tapahtumista, jotka heidän näkökulmastaan voisivat olla mahdollisia (Wallin ym. 2015, 247-259). Kysyn tässä tutkimuksessani sitä, mitä opiskelijan kuvitteellisessa ohjauskokemuksessa voisi tapahtua, en sitä, mitä todellisuudessa on joskus tapahtunut. Mikä opiskelijan tulkinnan mukaan voisi olla mahdollinen tilanne saamassaan ohjauksessa?

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten lähihoitajaopiskelijat kuvaavat kertomuksissaan käsitystään ohjauksesta, johon he ovat tyytyväisiä?
2. Miten lähihoitajaopiskelijat kuvaavat kertomuksissaan käsitystään ohjauksesta, johon he eivät ole tyytyväisiä?
3. Mitä havaintoja syntyy, kun opiskelijoiden käsityksiä ohjauksesta peilataan pedagogisen rakkauteen?

3.2 Tutkimusmenetelmä

Ontologialtaan eläytymismenetelmän voidaan nähdä pohjautuvan humanististen tieteiden ajatukseen yksilöstä kulttuuriolentona, jossa perusoletetaan ihminen tiedostavana, intentionaalisena, kieltä käyttävänä ja historiaa luovana olemuksena (Suoranta, 2008, 97). Eläytymismenetelmän voidaan katsoa juurtuvan sekä konstruktionistisiin että relativistisiin ajatuksiin, joissa nähdään sosiaalisen todellisuuden rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Eskola 1998; Suoranta 1995, 178-179.).

Narratiiviset aineistot, kuten tutkimuksen eläytymismenetelmän kertomukset, tuottavat mahdollisuuden tarkastella opiskelijoiden asenteita ja arvoja, ja käsityksiä, mielikuvia sekä uskomuksia. Tarinoiden kautta saadaan informaatiota ajattelun logiikoista ja niistä voidaan etsiä esimerkiksi eri teemojen merkityksiä tutkittaville yksilöille. Narratiivisuudeksi mielletään lähestymistapa, jossa opiskelijoiden yksilölliset kertomukset synnyttävät tutkittavaa tietoa. (Wallin ym. 2015, 248; Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2007, 159-161, 213).

Tutkimuksen lähtökohta aineistonkeruussa oli käyttää menetelmää, jossa lähihoitajaopiskelijoiden oma ääni on kuultavissa. Yleisesti ottaen laadullisissa tutkimusmenetelmissä painotetaan tutkittavan omaa kokemusta ja sen merkitystä, joten oli tarkoituksenmukaista valita aineistonkeruuseen ja analysointiin laadullinen tutkimusmenetelmä. Eläytymiskertomukset ovat luonteva tapa etsiä tietoa, kun ymmärretään että hiljainen tieto näkyy ja on löydettävissä ihmisten kertomuksista. Tämä hiljainen tieto, joka perustuu

tutkimukseen osallistuvien omiin reflektioihin, jää usein sanomatta. (Eskola, 1998,13.)

Tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää ja adekvaattia ja sen tulokset uskottavia ainoastaan, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön vaatimin edellytyksin. Lähtökohtaisesti hyvän tieteellisen käytännön kriteereistä vastaa jokainen tutkija itse. (Tutkimuseettisen neuvottelukunta, 2012, 6, 7.) Tärkeimpiä lähtökohtia tutkimuksessani ovat ja ovat olleet rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja myös tutkimukseni esittämisessä sekä sen tulosten arvioinnissa, kuten Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, 6) edellyttää.

3.3 Tutkimuskohde

Valitsin tutkimukseni vastaajiksi lähihoitajaopiskelijat, koska heidän kokemuksistaan ohjauksesta ammatillisen reformin 2018 jälkeen ei ole vielä paljonkaan tutkimuksia. Toisaalta julkinen keskustelu on nostanut esiin reformin aiheuttaman koulutuksen lähiopetuksen vähentymisen ja rahoituksen leikkaamisen myötä syntyneen kritiikin. Erityisesti on puhuttu tarpeesta riittävään ja laadukkaaseen lähiohjaukseen. Tutkimuksen tavoitteena on saada lähihoitajaopiskelijoiden hiljainen tieto ja mielikuvat esille juuri tässä ajassa, ammatillisen koulutuksen reformin jälkeisessä kontekstissa.

Tutkimukseen osallistui kahdesta opiskelijaryhmästä lähihoitajaopiskelijoita, joista toinen suuntautui opiskeluissaan terveydenhuollon osaamisalaan. Toinen ryhmä oli satunnainen lähihoitajaopiskelija -joukko, joka oli muodostunut pakollisiin lähihoitajaopintoihin kuuluvista Työelämävalmiudet lähihoitajan työssä -kurssille ilmoittautuneista opiskelijoista. Tässä tutkimuksessa ei etsitä eroja tutkimukseen osallistuneiden ryhmien välillä, vaan tutkitaan opiskelijoiden mielikuvia ohjauksesta, johon he ovat tai eivät ole tyytyväisiä, ja siksi opiskelijaryhmien ero ei ole merkityksellinen tutkimuskysymyksen kannalta.

Opiskelijoiden ikäjakauma koostui nuorista aikuisista aina keski-ikäisiin aikuisopiskelijoihin saakka. Kolme tutkimukseen osallistuneista eivät olleet vielä täysi-ikäisiä. Heiltä edellytettiin heidän huoltajiensa suostumus tutkimukseen osallistumiseen kirjallisesti. Alaikäisten vähäinen määrä oli tutkijan tietoinen valinta ja selittyi aikataullisilla kysymyksillä, eli käytännössä sillä, ettei huoltajien

suostumuksien saamiseen tarvinnut varata juurikaan ylimääräistä aikaa. Oli siis etukäteen sovittu aineistonkeruusta sellaisissa luokissa, joissa opiskelijat suurelta osin olivat aikuisia. Aineistonkeruussa ei muutoin kartoitettu opiskelijoiden taustatietoja.

Tutkimuksen aineisto (n=31) kerättiin marraskuussa 2018 ja tammikuussa 2019 Etelä-Suomessa eräässä ammatillisessa oppilaitoksessa. Eläytymismenetelmässä saturaation ajatus pohjautuu ajatukseen, että tietty määrä aineistoa riittää nostamaan esiin sen olennaisen tiedon, joka tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista saada esiin. Tutkimusaineistoksi käyttämässäni menetelmässä tarvitaan 15-20 henkilön kertomukset jokaista kehyskertomusvariaatiota kohden. Tutkittavan aineiston on koostuttava vähintään siis noin 30 eläytymistarinaa. (Eskola 1997, 24; Tuomi & Sarajarvi, 2009, 87-88; Wallin ym., 2015.)

Kuten eläytymismenetelmälle on tavanomaista, on tässäkin tutkimuksessa hyödynnetty kahta toisestaan poikkeavaa kehyskertomusta ja analysoinnissa paneuduttu ensin siihen, mikä vastauksissa muuttuu, kun kertomuksen yhtä tekijää varioidaan. Jokainen tutkimuksen osallistuja kirjoitti ainoastaan yhden tarinan ja kirjoitettavan kehyskertomuksen versio määrittyi sattumalta itse kullekin opiskelijalle.

Keräsin aineiston oppituntien alussa opettajien etukäteen antamalla suostumuksella. Kirjoittamiseen aikaa kului opiskelijoilta noin 10-20 minuuttia. Opiskelijat kirjoittivat kuvauksensa käsin A4-kokoisille papereille, joihin oli valmiiksi tulostettu yksi kehyskertomusversio. Keräystilanteen aluksi ohjeistin opiskelijoita lyhyesti kirjoitustilanteeseen kertomalla tutkimuksen tavoitteista ja eettisistä periaatteista. Toiselle ryhmistä näytin ohjeistuksen tekemiäni PowerPoint-dioja apuna käyttäen informaation selkeyttämiseksi.

Kun tutkimusta tehdään oppilaitoksessa, on otettava huomioon ympäristön merkitys. Toin painokkaasti esiin, ettei tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden kertomuksia arvioitaisi, eikä kyseessä ole kirjoituskilpailu. Kertomuksia ei arvioida, eikä ole mahdollisuutta vastata väärin. Painotin, että tutkimukseen osallistuminen ei tulisi vaikuttamaan siihen osallistuneiden opiskeluihin millään lailla, eikä yhdenkään siihen osallistuneen henkilöllisyys kävisi tutkimuksesta esiin.

Eettisestä näkökulmasta pohdittaessa voidaan kuitenkin ymmärtää, että ammattioppilaitoskin on koulu ja siten ainakin jossain määrin toimintaan vaikuttava ympäristö. Koulussa opiskelijat sisäistävät virallisen opetussuunnitelman lisäksi yhteiskunnan valtarakenteiden tuomia asenteita, ja ne saattavat vaikuttaa opiskelijoiden kirjoittamiin kertomuksiin. Tutkimustilannetta kaiken kaikkiaan voidaan pitää jo lähtöasemaltaan hierarkkisena, koska tutkija itse muodostaa tutkimuskysymyksen ja kontrolloi tutkimuksen eri osia, esimerkiksi tutkimukseen osallistuvan ryhmän valinnan ja otoksen koon suuruuden puitteissa. (Nikanto, 2018, 26.)

Ennen aineistonkeruuta oli anottu ja saatu virallinen tutkimuslupa oppilaitoksen johdolta. Aineiston keräämisessä korostin vapaaehtoisuutta ja sitä, että vastaajilla oli mahdollisuus jättää myös tahtoessaan pelkkä tyhjä paperi. Muutama opiskelija jättäytyi täysin avoimesti osallistumasta ja se oli mielestäni positiivinen asia; näin varmistui, että oli sosiaalisestikin hyväksyttyä kieltäytyä, voimakasta ryhmäpainetta osallistumiseen ei ollut. On myös havaittu, että ihmisten osallistuessa tutkimukseen kokemuksistaan kirjoittaen he kontrolloivat osallistumistaan automaattisesti välttämällä heille haitallisiksi ymmärtämiään teemoja. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 8.)

Kirjoittamisen lopuksi valmiit tarinat jätettiin tilassa olevalle tyhjälle pöydälle nurinpäin, ei siis suoraan minulle. Tälläkin menettelyllä halusin varmistaa opiskelijoiden anonymiteetin säilymistä. Sähköpostiosoitteet keräsin ryhmiltä vain siitä syystä, että voin myöhemmin toimittaa heille linkin tutkimukseen. Opiskelijoiden kirjoittamia kertomuksia on käsitelty nimettöminä, ainoina tunnistetietoinaan opiskelijaryhmä.

3.4 Kehyskertomus ja narratiivinen näkökulma

Tehtävänanto tutkimukseen osallistuville oli eläytyä laatimani kehyshkertomuksen tarinaan, jossa he joko olivat tyytyväisiä tai tyytymättömiä lähihoitajakoulutuksessa saamaansa ohjaukseen. Kirjoittaessaan kehyshkertomuksiin jatkoa, tutkimukseen osallistuvat tuovat esiin vaikutteita myös siitä, mitä ovat aiemmin kuulleet, kokeneet ja ajatelleet. Eläytymismenetelmän kautta voidaan nostaa esiin ajallista ja paikallista todellisuutta, kulttuurisidonnaista, niin kutsuttua hiljaista tietoa. (Wallin ym.2015).

Narratiiviset tarinat, jollaiseksi myös eläytymiskertomus lasketaan, tuovat hyvin esiin sosiaalisen vuorovaikutukseen ja kulttuuriin liittyviä teemoja. Kertomuksissa paljastuvat kirjoittajan sosiaaliset ja kulttuurilliset juuret. Ne ovat löydettävissä kirjoittajan tuottamissa merkityksissä ja tarinoiden stereotypioissa. Yksilön toiminta ja toiminnan logiikka eivät ole eläytymistarinoissa sattumanvaraisia, vaikka kertomukset ovatkin luonteeltaan fiktiivisiä. Narratiivisissa tarinoissa yksilökertomukset liittyvät ja kietoutuvat yhteisössä ja yhteiskunnassa vaikuttaviin kertomuksiin. (Gubrium & Holstein, 2009, 122, 173–174).

Kehyskertomuksia laatiessani tavoitteeni oli rakentaa ne vastaajille yksiselitteisiksi ja riittävän väljiksi. Adekvaatin kehyskertomuksen muodostamista pidetään yhtenä eläytymismenetelmän aineistonkeruun ratkaisevimmista kohdista. Kehyskertomuksen tulee olla napakan lyhyt ja kiinnostava. Pitkissä kehyskertomuksissa saattaa muodostua pulmalliseksi se, että vastaajat kiinnittävät huomionsa eri asioihin. Kehyskertomuksen tulee olla ymmärrettävä ja mahdollisimman yksiselitteinen kaikille vastaajille. Sen tulee herättää osallistujassa mielikuvia ja halu kirjoittaa. Kehystarinan tehtävä on sisältää tutkimustehtävän ja kysymyksen ymmärtämisen kannalta oleelliset vihjeet. (Wallin ym., 2015.)

Huono kehystarina voi syöttää valmiita näkemyksiä tutkimukseen osallistuville, rajata näkökulmaa tai määritellä etukäteen arvoja, joita oikeastaan ollaan ikään kuin vasta selvittämässä. Nämä kaikki ovat tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä näkökulmia, jotka tulee huomioida ja sulkea pois. (Wallin ym., 2015) Edellä mainituista syistä käytin runsaasti aikaa kehystarinoideni hahmottelemiseen ja pyysin siihen myös ohjausta. Halusin, että kehyskertomuksistani tulee mahdollisimman päteviä ja eettisesti kestäviä.

Tutkimukseni kehyskertomuksia ei menetelmälle tyypilliseen tapaan esitestattu, vaikka jälkikäteen ajateltuna se olisikin ollut viisasta. Eskolan (1998, 80) mukaan esitestaaminen mahdollistaa esimerkiksi ohjeistuksen, kirjoittamistilanteen ja kehystarinan kehittämistarpeiden huomioimisen. Huolimatta pyrkimyksestäni kehystarinoiden yksiselitteisyyteen, tutkimukseeni osallistuvia aineistonkeruutilanteissa hämmensi se, haettiinko kehystarinoissa mielikuvia koulussa tapahtuvasta vai työelämänoppimisjaksolla tapahtuvasta ohjauksesta.

Ratkaisin asian siten, että tarkensin molemmille tutkimukseen osallistuneille ryhmille verbaalisesti, että he voivat kirjoittaa kummasta tahansa ohjauksesta. Tärkeintä on, että kertomuksissa käsitellään opiskelujen aikana ja opiskeluihin liittyvää ohjausta. Kehyskertomuksissa varioitiin yhtä tekijää eli opiskelijan tyytyväisyyttä saamaansa ohjaukseen. Kehyskertomukset olivat:

1. Kuvittele, että olet tavannut juuri ohjaajasi lähihoitajakoulutuksessa. Olet tyytyväinen siihen, millaista ohjausta sait. Mitä ohjaustilanteessa tapahtui?

Kerro vapaasti kokemuksestasi.

2. Kuvittele, että olet tavannut juuri ohjaajasi lähihoitajakoulutuksessa. Et ole tyytyväinen siihen, millaista ohjausta sait. Mitä ohjaustilanteessa tapahtui?

Kerro vapaasti kokemuksestasi.

4 AINEISTON ANALYYSI

4.1 Teemoittelu

Käsin kirjoitetut tarinat olivat keskimäärin vajaan puolen sivun mittaisia, lyhyin kuvaus oli yhden virkkeen mittainen, pisin kuvaus yksi käsin lähes täyteen kirjoitettu A4-sivu. Koko aineistosta (N=31) terveydenhuollon osaamisalan lähihoitajaopiskelijoita oli 17 ja Työelämävalmiudet lähihoitajan työssä-kurssin opiskelijoita 24. Lopullisessa aineistossa kahden eri kehyskertomusversion osuudet jakautuvat varsin tasaisesti: 15 ohjauksesta, johon oltiin tyytyväisiä ja 16 kuvausta ohjauksesta, johon ei oltu tyytyväisiä. Yhtä kirjoitusta lukuunottamatta hyväksyin kaikki kirjoitetut kuvaukset osaksi tutkimusta, ja lopullisessa analyysissä molempia versioita oli saman verran.

Aloitin aineiston analyysin litteroimalla tarinat kahdeksi tiedostoksi ryhmien mukaan. Kun tein analyysia, oli tavoitteenani pitää koko ajan mielessä tutkimustehtäväni, ja jättää huomiotta kaikki muu mielenkiintoinen. Tosin havaitsin, että kertomukset vastasivat yllättävän tarkasti tutkimuskysymyksiini, eikä niissä ollut juuri mitään asiaan kuulumatonta. Voin ajatella tämän osoittavan kehyskertomusteni hyvää laatua.

Analysoin jatkuvan lähiluvun ja induktiivisen päättelyn avulla saamaani aineistoa. Kysyin tarinoilta, ketkä tai mitkä olivat tarinoissa ohjauksen tuottamaan tyytyväisyyteen vaikuttaneita tekijöitä. Vastaukseksi sain alkuperäisilmauksien pohjalta erilaisia pelkistettyjä ilmauksia, joiden sisältö muuttui sen mukaan, oltiinko ohjaukseen tyytyväisiä vai ei. Muodostin näistä pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia. Yhdistin alaluokat ja sain koottua 14 pääluokkaa. Pääluokista kokosin vielä isommat kolme luokkaa, jotka nimesin yhdistäviksi luokiksi.

Kolme isoa yhdistävää luokkaa nimesin ohjauksen laaduksi, vuorovaikutukseksi ja sosiaalseksi ja henkiseksi oppimisympäristöksi. Kaikki muodostamani teemat ja luokat kietoutuvat toisiinsa ja olivat osittain myös päällekkäisiä. Seuraavassa esitän jokaisesta yhdistävästä luokasta

esimerkkitaulukon yhden kerrallaan (Taulukot 1, 2 ja 3). Taulukoiden lisäksi kerron lyhyesti siitä, mikä kussakin yhdistävissä luokassa muuttui, kun yhtä tekijää eli tyytyväisyyttä varioitiin. Täydellisesti luetellut alkuperäisilmaukset ovat luettavissa tutkimusraportin lopussa olevista liitteistä 1 ja 2. Niistä lukija voi myös arvioida luokitteluni onnistumista.

Alkuperäismainintojen esiintyvyyttä ei ole mielekästä laskea tässä laadullisessa tutkimuksessa kovin tarkasti, tutkinhan määrän sijasta laatua. Laskin kuitenkin alaluokkien esiintyvyyttä siitä näkökulmasta, että sain selville, painottuiko jokin asia jossakin teemassa erityisen paljon ja miten teemojen esiintyvyys suurin piirtein jakautui tyytymättömien ja tyytyväisten ohjausmielikuvien välillä. Mukailin teemoittelussani Tuomen ja Sarajärven (2002, 112-115) aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Ohjauksen laatu

Ohjauksen laatu, johon opiskelija koki mielikuvissaan olevansa tyytyväinen, oli pedagogisesti korkeatasoista ja ilmensi opettajan tai ohjaajan hyvää ammattitaitoa ja substanssi- asiantuntevuutta, tapahtuipa se koulussa tai työelämässä. Ohjausta kuvailtiin opiskelijälähtöiseksi ja oppimiseen liittyvää tukea kuvattiin olevan tarjolla, ja sitä pidettiin tärkeänä. Ohjaaja tai opettajan työtapaa kuvailtiin vastuullisena ja pedanttina. Perehdytys oli selkeää ja perusteellista uusissa työssäoppimisympäristöissä.

Ohjauksen laatu, johon opiskelija ei ollut tyytyväinen, oli pedagogisesti ammattitaidotonta. Tämä kävi ilmi esimerkiksi epäselkeänä ohjeistuksena ja opettajan yksipuolisena monologina luokan edessä sekä ryhmänhallintaan liittyvinä ongelmina luokassa. Ohjauksessa ja opetuksessa ei huomioitu erilaisia oppimistyyliä, eikä oppimisvaikeuksiin ollut tarjolla tukea. Opettaja tai ohjaaja ei myöskään huolehtinut hänelle kuuluvista tehtävistä, vaan opiskelija sai muistutella häntä tehtäviensä hoidosta. Perehdytystä ei mainittu lainkaan, ainoastaan se, että ohjeet eivät olleet selkeitä.

TAULUKKO 1. Yhdistävä luokka "Ohjauksen laatu" ja sen sisältöjä kuvaavia alkuperäismainintoja

Ohjaukseen tyytyväisten alkuperäismainintoja	Ohjaukseen tyytymättömien alkuperäismainintoja	Alkuperäismainintojen esiintyvyys
Opettajan/ohjaajan pedagoginen ammattitaito ja substanssiasiantuntemus "Opettaja osasi kertoa selkeästi ja ymmärrettävästi asian joka minua mietitytti...Hän osasi selittää asiat ymmärrettävästi. (S1/6)	Opettajan/ohjaajan pedagoginen ammattitaito ja substanssiasiantuntemus "Ohjeet eivät olleet selkeitä ja jouduin venymään moneen eri paikkaan samaan aikaan." (R2/6) "Luokkaan ei saatu häiriötöntä opiskelurauhaa. " (S 2/8)	Opettajan/ohjaajan pedagoginen ammattitaito ja substanssiasiantuntemus Mainintoja yhteensä tyytyväiset: 5 tyytymättömät: 7
Opettajan/ohjaajan vastuullisuus tehtäviensä hoidossa "(Opettaja on) huolehtinut asioistani mahtavasti." (R 1/ 4) "Opettaja oli aina ajoissa." (R1/3)	Opettajan/ohjaajan vastuullisuus tehtäviensä hoidossa "En saanut riittävästi ohjausta, kun aloitin harjoittelun, minulle ei kerrottu mitä tehdä milloinkin ja miksi. Minun oli vaikea osallistua mihinkään toimintaan, kun en tiennyt mitä saan tehdä tai pitää tehdä milloinkin." (S2/9)	Opettajan/ohjaajan vastuullisuus tehtäviensä hoidossa Mainintoja yhteensä: tyytyväiset: 6 tyytymättömät: 5
Ohjauksen opiskelijälähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen "Kun ohjaaja oli perehtynyt hieman taustaani ja osasi heti huomioida ongelmani." (S1/7) "(Opettaja) tarjoaa tukiopetusta sitä haluaville." (R1/3) "...Opettaja tuli viereeni ja auttoi minua kertomalla erilaisista laskutavoista. Kokeilimme erilaisia tapoja, kunnes löysimme minulle sopivan." (R1/5)	Ohjauksen opiskelijälähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen "Ei ymmärtänyt, että olen vielä opiskelija, enkä voi osata kaikkea." (S2/3) "Tukiopetusta ei ollut tarjolla, vaikka tarvetta olisi ollut." (R2/4) "(Ohjaaja) ei osaa selittää asioita kuin yhdellä tavalla." (S2/6)	Ohjauksen opiskelijälähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen Mainintoja yhteensä tyytyväiset: 4 tyytymättömät: 7

Perehdytys oppimis- ja työtehtäviin	Perehdytys oppimis- ja työtehtäviin	Perehdytys oppimis- ja työtehtäviin
"Ohjaaja aloitti selkeästi kertomalla, miksi paikalla ollaan ja mitä on tarkoitus tehdä." (S1/7)		Mainintoja yhteensä tyytyväiset: 7 tyytymättömät 0

Yhdistävässä luokassa ohjauksen laatu kuvataan pedagogisesti taitavan ja vastuullisen ohjaajan/opettajan "stereotyyppiä" ja pedagogisesti taidottoman ja vastuuttoman ohjaajan/opettajan "stereotyyppiä" sellaisena, kun lähihoitajaopiskelijat heidät kuvaavat. Ohjaukseen liittyvät, opiskelijalle merkitykselliset asiat ovat juuri päinvastoin teksteissä sen mukaan, onko opiskelija tyytyväinen saamaansa ohjaukseen vai ei. Sekä ohjauskokemukseensa tyytyväisissä että tyytymättömissä tarinoissa on löydettävissä samat teemat perehdytystä lukuunottamatta, jota tyytymättömissä teksteissä ei mainita lainkaan.

Vuorovaikutus

Vuorovaikutuksessa, johon opiskelija koki mielikuvissaan olevansa tyytyväinen, kuvattiin ohjaajan persoona ystävälliseksi ja käytöstavoiltaan kohteliaaksi ja ammatilliseksi. Kysyminen, kuuleminen ja vastaaminen kuuluivat kiinteänä ja jatkuvana osana ohjaukseen, samoin monipuolinen rakentava palaute. Ohjaaja antoi opiskelijalle emotionaalista tukea ja kannustusta, ja opiskelija koki, että ohjaaja oli aidosti kiinnostunut ja välitti hänestä.

Vuorovaikutuksessa, johon opiskelija koki mielikuvissaan olevansa tyytymätön, kuvattiin ohjaajan persoona epäkohteliaana, käskyttävänä ja sosiaalisilta taidoiltaan huonona. Kysyminen, kuuleminen ja vastaaminen eivät tulleet esille ohjauksen kuvauksissa kuin yhdessä vastauksessa, jossa kuvattiin kokemusta, jossa opiskelija ei tullut kuulluksi. Opiskelijat kuvasivat, että palautetta ei saanut ollenkaan tai sai liian vähän. Emotionaalista tukea tai kannustusta ei mainittu lainkaan. Yhdessä vastauksessa todettiin, ettei opettajaa juurikaan kiinnostanut oppivatko opiskelijat ja välittämistä ei kuvattu vastauksissa lainkaan.

TAULUKKO 2. Yhdistävä luokka "Vuorovaikutus" ja sen sisältöjä kuvaavia alkuperäismainintoja

Vuorovaikutukseen tyytyväisten alkuperäismainintoja	Vuorovaikutukseen tyytymättömien alkuperäismainintoja	Alkuperäismainintojen esiintyvyys
Ohjaajan persoona ja käytös "Hän on ystävällinen ja toimii ammattimaisesti." (S1/3) "Vaikka näytössä hän (ohjaaja) oli ammatillisesti tarkkana ja vakavaa." (S1/4) "Tulin hyvin toimeen ohjaajan kanssa." (S1/2)	Ohjaajan persoona ja käytös "Jo ensimmäisellä kohtaamisella hän on koppava ja käskävä." (S 2/1) "Epäkohtelias/huonot sosiaaliset taidot" (S2/6)	Ohjaajan persoona ja käytös Mainintoja yhteensä tyytyväiset: 7 tyytymättömät: 6
Kysyminen ja kuuleminen, vastaaminen "...ja (ohjaaja) vastasi selkeästi kysymyksiini, hän kuunteli rauhassa keskeyttämättä." (S1/9) "(Ohjaaja) kärsivällisesti vastasi kysymyksiini. Ei tullut tunnetta, että kysyisin turhaan tai tarpeettoman usein." (S 1/10)	Kysyminen ja kuuleminen, vastaaminen "En tullut kuulluksiJos siis en pääse/saa mahdollisuutta kertoa omasta ajatuksestani, en ole tullut kuulluksi. Ihminen ei ole kohdannut toista ihmistä. Rautalangasta on ihmiselle/toiselle turha vääntää. Ihmisen on saatava se kokemus." (S2/10)	Kysyminen ja kuuleminen, vastaaminen Mainintoja yhteensä tyytyväiset: 5 tyytymättömät 1
Palaute "(Opettaja) antoi palautetta työskentelystä monipuolisesti. Annoin myös itse palautetta ja kiitin saamastani tuesta ja ohjauksesta." (S 1/ 1)	Palaute "Palautetta pitäisi antaa enemmän, että kehitystä voisi tapahtua." (R2/4)	Palaute Mainintoja yhteensä tyytyväiset: 4 tyytymättömät 3
Emotionaalinen tuki ja kannustus Ohjaaja) "tuki ja tsemppasi" (S1/2) "Ohjaaja huomasi jännittyneisyyteni ja rauhoitteli, kertoi olevansa tukenani, kannusti kysymään rohkeasti. " (S1/9)	Emotionaalinen tuki ja kannustus	Emotionaalinen tuki ja kannustus Mainintoja yhteensä tyytyväiset: 3 tyytymättömät 0

Kiinnostus opiskelijaan ja välittäminen	Kiinnostus opiskelijaan ja välittäminen	Kiinnostus opiskelijaan ja välittäminen
"Ohjaaja oli aidosti kiinnostunut ohjaamaan minua." (S1/2)	"Opettajaa ei juurikaan kiinnosta oppiiko opiskelijat vai ei." (R2/2)	Mainintoja yhteensä tyytyväiset: 4 tyytymättömät 1
"(Opettaja) aluksi kyseli kaikkien kuulumisia ja kertoi omiaan." (R1/3)		

Yhdistävässä luokassa vuorovaikutus tekstit ovat jälleen vastakohtaisia toisilleen. Tyytyväisyyttä herättävän ohjauksen antaja on miellyttävä ja hyväkäyttöksinen persoona, kun taas tyytymättömyyttä herättävän ohjauksen antaa epämiellyttävä ja autoritääriäinen persoona. Lyhyesti kuvattuna tyytyväisyyttä tuottava ohjaus on vuorovaikutukseltaan dialogista ja opiskelijasta välittävää ohjausta, kun taas tyytymättömyyttä herättävä ohjaus on vuorovaikutukseltaan välinpitämätöntä ja opiskelijaa ja hänen kysymyksiään kohtaamatonta.

Sosiaalinen ja henkinen oppimisympäristö

Tutkimusaineiston opiskelijan sosiaalista ja henkistä oppimisympäristöä jaotteluni mukaan kuvaavissa tyytyväisissä tarinoissa kävi ilmi opettajan korkea motivaatio opettaa opiskelijoitansa. Työssäoppimispaikassa opiskelija otettiin iloisena vastaan ja toivotettiin tervetulleeksi. Opiskelija osallistettiin heti osaksi yhteisöä ja hän sai harjoitella perustyötä, jota muutkin ammattilaiset tekivät. Hänen asemansa ja velvollisuutensa opiskelijana määriteltiin selkeästi ja hänen oppimiselleen annettiin aikaa. Ilmapiiri oli positiivinen ja turvallinen.

Tutkimusaineiston opiskelijan sosiaalista ja henkistä oppimisympäristöä jaotteluni mukaan kuvaavissa ei-tyytyväisissä tarinoissa kävi mm. ilmi, että ohjaaja ei ollut motivoitunut opiskelijan ohjaamiseen. Opiskelija sai osakseen epätasa-arvoista ja alistavaa vallankäyttöä, eikä hän saanut itse tehdä päätöksiä. Hänen oppimiselleen tai ohjaukselleen ei nähty tärkeäksi antaa aikaa. Ilmapiiristä puutuivat huumori ja rentous.

TAULUKKO 3. Yhdistävä luokka ”Sosiaalinen ja henkinen oppimisympäristö” ja sen sisältöjä kuvaavia mainintoja

Sosiaaliseen ja henkiseen oppimisympäristöön <i>tyytyväisten</i> alkuperäismainintoja	Sosiaaliseen ja henkiseen oppimisympäristöön <i>tyyttymättömien</i> alkuperäismainintoja	Alkuperäismainintojen esiintyvyys
Opettajan/ohjaajan motivaatio työhönsä ”Ei ota työtään liian vakavasti, mutta motivoi oppilaita ja tykkää työstään.” (R1/3)	Opettajan/ohjaajan motivaatio työhönsä ”Ohjaaja ei selvästikään ollut motivoitunut minun ohjaamiseen....” (S2/5)	Opettajan/ohjaajan motivaatio työhönsä Mainintoja yhteensä tyytyväiset: 1 tyytymättömät 1
Yhteisöön ja työhön osallistaminen Työpaikalle saavuttuani ohjaaja otti minut iloisena vastaan, toivotti tervetulleeksi ja esitteli minut työtovereilleen.” (S1/5)	Yhteisöön ja työhön osallistaminen ”Ohjaaja tapaamisen jälkeen tämä juoksee kiireellisesti hoitamaan työtehtäviään/tauolle. Jättäen minut yksin vieraaseen ympäristöön odottelemaan tyhjän panttina.” (S2/4)	Yhteisöön ja työhön osallistaminen Mainintoja yhteensä tyytyväiset: 4 tyytymättömät 2
Valta ja roolit ”Ohjaustilanne oli perustyötä, asukkaiden avustamista aamutoimissa ja aamupalan jakamista.” (S 1/10) ”Ohjaajalta sain vastuut ja velvollisuudet mitkä koskevat opiskelijaa.” (S1/6) ”Sovimme mitä jatkossa teen ja mihin paneudun.” (S1/7)	Valta ja roolit ”Kun annetaan vain ns. likaista tai raskasta työtä.” (S2/7) ”Menemme hoitotilanteeseen missä on sänkyyn pesu.... Ohjaaja odottaa miten minä toimin, ja jättää ohjauksen tekemättä. Hän asettuu enemmän opiskelijan rooliin. Tunnen tilanteen ahdistavaksi, koska asiakas vaistoa tilanteen ahdistuksen ja epävarmuuden. Minusta ohjaaja nauttii minun ahdistuksesta.” (S2/2) Vain häiritsijöille kerrotaan asioita, koska ovat aktiivisia.” (S 2/8)	Valta ja roolit Mainintoja yhteensä tyytyväiset: 3 tyytymättömät 8

Aika "Minulle oli tärkeää, että hän oli vierelläni niin kauan kunnes ymmärsin, eikä lähtenyt siinä välissä auttamaan muita." (R1/5)	Aika "Ohjaajani oli harvoin paikalla, ja jouduin tekemään joka päivä töitä usean eri henkilön kanssa." (R2/6)	Aika Mainintoja yhteensä tyytyväiset: 2 tyytymättömät 2
ilmapiiri "Tuntui heti siltä, että tällaisessa ohjauksessa on turvallinen olo. En mitenkään voi tehdä väärin, kun luottamus ohjaajaan on jo syntynyt." (S 1/10) Sitä paitsi hän (ohjaaja) seurasi siihen, että iloiten opittu on parhaiten opittu. Siksi hän vaalii niin positiivinen ilmapiiri kuin on mahdollista." (S1/4)	ilmapiiri "Työpaikalle meno alkoi ahdistaa ja päivät tuntuivat pitkiltä ja raskailta." (S2/9) "Huumori ja rento meininki puuttui kokonaan. " (R2/2)	Ilmapiiri Mainintoja yhteensä tyytyväiset: 5 tyytymättömät 2

Yhdistävässä luokassa sosiaalinen ja henkinen oppimisympäristö kuvataan sen sisältämiä teemoja jälleen toisilleen päinvastaisesti. Tyytyväisissä opiskelijan sosiaalista ja henkistä oppimisympäristöä kuvaavissa ohjauskokemuksissa ohjaamiseen ollaan motivoituneita, kun taas tyytymättömissä kokemuksissa opiskelijan oppimiseen ei nähdä tärkeäksi panostaa. Ennen kaikkea opiskelijaan kohdistettu epäreilu ja alistava vallankäyttö hallitsee opiskelijan tyytymättömyydestä kertovia tekstejä, kun taas tyytyväisissä tarinoissa kirjoittaja osallistetaan yhteisön tasavertaiseksi opiskelija-jäseneksi.

4.2 Tyypittely

Tyypittelyssä rakensin tarinoista ohjauksen tyypikuvaukset eli tyypitarinan ohjauksesta, johon opiskelija on tyytyväinen ja tyypitarinan ohjauksesta, johon opiskelija ei ole tyytyväinen. Tyypittely sopii hyvin eläytymismenetelmällä kerätyihin aineistoihin, sillä tyypikuvauksissa tiivistyvät eri kehyskertomusversioiden väliset erot. Eläytymismenetelmään liittyvän kokeellisen ajattelun logiikan soveltaminen toteutuu juuri tyypitarinoiden vertailussa. (Eskola 1997, 97, 94; Wallin ym., 2015.) Mikä ero on ohjauksella, johon ollaan tyytyväisiä ja ohjauksella, johon ei olla tyytyväisiä?

Tyyppitarina ohjauksesta, johon opiskelija on tyytyväinen

Koulu oli uusi, kaupunki uusi enkä tuntenut koko koulusta ketään. Ohjaaja oli yhteydessä minuun jo lomalla puhelimitse. Puhuimme 30 min ja opettaja vaikutti ihanalta. Koulun alettua ohjaaja oli ystävällinen ja asiantunteva. Hän oli aina ajoissa paikalla. Hän puhutteli minua etunimellä. Tuntien aluksi hän kyseli kaikkien kuulumisia ja kertoi omiaan. Sitten hän esitteli, mitä kurssilla käydään läpi ja motivoi opiskelijoita. Hän kertoi opiskeluihin liittyvistä asioista kattavasti ja ymmärrettävästi. Hän vastasi selkeästi kysymyksiini, ja kuunteli rauhassa keskeyttämättä. Sitten hän vielä varmisti, että asia tai tehtävä oli ymmärretty oikein.

Näytti siltä, että opettaja tykkää työstään, mutta ei kuitenkaan ottanut työtään liian vakavasti. Tehtävät tarkastettiin aina yhdessä koko ryhmän kanssa. Opettaja antoi rakentavaa palautetta. Hän kertoi koealueet ja päivämäärät ajoissa. Tunnilla katsottiin myös videoita, ei ollut pelkästään paperilla olevia tehtäviä. Välillä sai myös jutella kavereiden kanssa, siten jaksoi myös paremmin keskittyä. Tauoilla ja välillä myös tunneilla juteltiin muistakin, kuin kouluun liittyvistä asioista. Tämä auttoi keskittymisessä.

Tehtäviä tehdessä opettaja kiersi luokassa apua tarjoten. Hän tarjosi myös tukiopetusta sitä haluaville. Kun itse pyysin opettajalta apua, hän tuli viereeni heti, kun ehti. Hän osasi kertoa selkeästi ja ymmärrettävästi asian, joka minua mietitytti. Hän auttoi minua kertomalla erilaisista laskutavoista. Kokeilimme erilaisia tapoja, kunnes löysimme minulle sopivan. Koin tärkeäksi, että hän oli vierelläni niin kauan kunnes ymmärsin, eikä lähtenyt välissä auttamaan muita. Hän osasi huomioida ongelmani, kun oli perehtynyt taustaani.

Tunnin lopussa opettaja lupasi vielä omalta osaltaan selvittää epäselviksi jääneitä kysymyksiä. Hän sanoi, että voin olla yhteydessä sähköpostilla tarvittaessa. Kurssin lopuksi ohjaaja toivotti hyvää jatkoa tehtävistä selviytymiseen. Hän tuki ja tsemppasi. Kiitin saamastani tuesta ja ohjauksesta. Jatkossa hän vastasi viesteihin melko nopeasti. Opettaja on aivan ihana ja hän on huolehtinut asioistani mahtavasti.

Kun aloitin työssäoppimispaikassani, työelämänohjaaja otti minut ja kaikki muutkin hyväntuulisesti ja tervehtien vastaan. Hän oli ystävällinen ja esittäytyi ja

esitteli meidät muille työntovereille, ja jo se teki oloni rauhallisemmaksi, jännitys tuntui laukeavan. Kun ohjaaja huomasi jännittyneisyyteni, hän rauhoitteli ja kertoi olevansa tukenani sekä kannusti kysymään rohkeasti. Tuntui heti siltä, että tällaisessa ohjauksessa on turvallinen olo.

Aluksi ei ollut mikään hirveä kiire työtehtäviin, kukaan ei ollut niin ”hengenhädässä”, että olisi tarvinnut välitöntä huomiota. Ohjaaja esitteli minulle asumispaikan tilat ja kertoi samalla selkokielellä yksikön toimintaperiaatteista ja omistussuhteista ja taustoista. Seuraavaksi hän tutustutti minut yksikön toimistoon, käytössä oleviin tietokoneohjelmiin ja käytäntöihin. Tämän jälkeen käytiin läpi normaali työpäivän kulku ja työvuorot sekä asukkaat. Hän kertoi rauhassa päivän rutiineista, siitä mistä kannattaa aloittaa ja miten päivä etenee. Oli hyvä, että hän kertoi kärsivällisesti koko ajan asioita. Ajattelin, että häneltä oppisin varmasti kaiken tarvittavan, koska hän innosti omalla ammattitaidollaan ja rauhallisuudellaan eteenpäin. Sitten olikin jo pullakahvien aika!

Ohjaustilanteet olivat luonteeltaan perustyötä, esimerkiksi asukkaiden avustamista aamutoimissa ja aamupalan jakamista. Käytännön työhön lähtiessämme ohjaaja kertoi selkeästi mitä tehdään, miksi tehdään ja miten tehdään. Luottamus ohjaajaan oli jo syntynyt. Ohjaajani näytti itse ensin ja antoi sen jälkeen mahdollisuutta kokeilla itsenäisesti. Toisaalta harjoittelun aikana ohjauksessa menttiin myös opiskelijan tiedot ja taidot edellä, eli ensin kysyttiin, mitä mielestäni opiskelijana pitäisi tehdä, ja sen jälkeen ohjaaja neuvoi vain tarvittaessa.

Työn lopuksi ohjaaja kertasi, mitä olimme tehneet ja miksi ja sovimme, mitä minä jatkossa teen ja mihin paneudun. Ohjaajalta sain tietooni minulle kuuluvat vastuut ja velvollisuudet harjoittelijana. Hän antoi rakentavaa palautetta monipuolisesti, ja kertoi, jos jokin asia olisi jatkossa hyvä tehdä toisin. Itsekin annoin palautetta. Virheistäni hän totesi, että virheet opettavat myös. Ne selviteltiin hyvässä hengessä. Ohjaajani totesi, että iloiten opittu on parhaiten opittu. Hän vaali työpaikalla niin positiivista ilmapiiriä kuin vain mahdollista. Hän myös antoi minulle myös omat yhteystietonsa ja pyysi olemaan yhteydessä hyvinkin matalla kynnyksellä. Näytössä ohjaaja oli ammatillisesti tarkkana ja vakava. Tulin hyvin toimeen ohjaajani kanssa.

Tyyppitarina ohjauksesta, johon opiskelija ei ole tyytyväinen

Opettaja puhui vain yksin luokan edessä tasapaksulla äänellä eikä innostanut opiskelijoita kiinnostumaan aiheesta. Kaikki tunnit pidettiin putkeen ilman taukoja eikä keskittymistä ollut enää oikeastaan kellään. Opettajaa ei juurikaan kiinnostanut, oppiiko opiskelijat vai eivät. Huumori ja rento meininki puuttuivat kokonaan.

Opettaja ei ottanut kaikkia opiskelijoita huomioon samanarvoisesti. Luokkaan ei saatu häiriötöntä opiskelurauhaa. Vain häiritsijöille kerrottiin asioita, koska he olivat aktiivisia. Jos itselläni keskittymiskyky herpaantui ja aloin juttelemaan kaverin kanssa, opettaja hääsi pois luokasta.

Kaikkia oppimistyylejä ei huomioitu, vaikka koulutuksen alussa niin oli annettu ymmärtää. Kiireellä piti oppimistehtävistä suoriutua. Tukiopetusta ei ollut tarjolla, vaikka tarvetta olisi ollut. Jos opiskelijana tarvitsin tukea, opettaja ei tukenut tarpeeksi. Koealueeksi tuli alue, jossa oli paljon vaikeita asioita samalla kerralla. Kokeessa ei kuitenkaan ollut uusintamahdollisuutta, mikä oli huono asia. Arvioinniltansa ja vaatimuksiltansa opettaja oli epäreilu.

Opettaja ei myöskään antanut opiskelijan tehdä omia päätöksiä, vaan teki ne heidän puolestaan. Suhteessa harjoittelupaikkaani opettajani ei hoitanut velvollisuuttaan ja ottanut yhteyttä, vaan minun piti olla opiskelijana viestin välittäjänä. Kun vaihdoin koulua, jouduin opiskelijana itse ottamaan yhteyttä entiseen kouluuni ja selvittämään puuttuvia kurssimerkintöjä.

Kun aloitin työssäoppimispaikassani, työelämänohjaajani oli keski-ikäinen kieppeillä oleva naishenkilö, jonka olemuksessa tai käytöksessä itsessään oli jo valmiiksi jotain sellaista, mikä ärsytti. Heti ensimmäisellä kohtaamisellamme hän oli koppava ja käskevä. Lisäksi hän oli itseänsä korostava, epäkohtelias ja hänellä oli huonot sosiaaliset taidot.

Tapaamisemme jälkeen ohjaajani juoksi kiireellisesti hoitamaan työtehtäviään tai tauolle. Jäin yksin vieraaseen ympäristöön odottelemaan tyhjän panttina. Ohjaaja ei selvästikään ollut motivoitunut minun ohjaamiseen. En saanut tarvittavaa tietoa ohjaajalta, vaan jouduin sen muualta etsimään. Minulle

ei kerrottu, mitä tehdä milloinkin ja miksi. Jouduin tekemään joka päivä töitä usean eri henkilön kanssa ilman ohjaajaa. Ohjaajani oli harvoin paikalla.

Tunsin itseni täysin ulkopuoliseksi ja lähinnä tarkkailin, mitä muut tekevät. Minun oli vaikea osallistua mihinkään toimintaan, kun en tiennyt, mitä saan tehdä tai pitää tehdä milloinkin. Työpaikalle meno alkoi ahdistaa ja päivät tuntuivat pitkiltä ja raskailta. Ohjauksen puuttuessa seurasin vain muiden toimintaa ja aloin pikkuhiljaa tehdä perässä samoja asioita. Kun en paljoa saanut palautetta tekemisistä, niin en voinut olla varma, menivätkö tehtävät hyvin vain huonosti. Piti vain luottaa itseensä ja miettiä itse, miksi tehdään mitään.

Muistan eräänkin kerran, kun ohjasin asiakasta jossain tilanteessa ja työpaikkaohjaaja tuli väliin, eikä antanut minun viedä ohjaustani loppuun. Itse en kuitenkaan kokenut olevani pulassa. Ohjaaja ei antanut mielestäni tarpeeksi hyvää perustelua keskeytykselleen, joten ”minulla meni hermot”. Palautetta sekä hyvässä että pahassa olisi pitänyt saada, jotta kehitystäkin olisi voinut tapahtua.

Erään toisen kerran menimme hoitotilanteeseen, jossa piti suorittaa sänkyyn pesu. Asiakas oli halvaantunut kokovartalosta, mutta pää toimi. Silloin ohjaajani asettui itse opiskelijan rooliin ja katsoi miten minä toimin jättäen ohjauksen kokonaan tekemättä. Tunsin tilanteen ahdistavaksi, koska asiakaskin vaistosi tilanteen ahdistuksen ja epävarmuuden. Koin, että ohjaaja nautti ahdistuksestani.

Koin muutenkin liikaa vallankäyttöä työssäoppimisjaksolla. Minua kohdeltiin alistavasti, muistuteltiin koko ajan, että olet oppilas. Tapaani ajatella, olla ja käyttäytyä vähäteltiin. En kokenut olevani tasavertainen ja vastapuoli antoi ylhäältä alaspäin asiat. Asetelma oli väärä. Työksi minulle annettiin vain ns. likaista tai raskasta työtä.

Ohjeet, joita ohjauksessa sain, eivät olleet selkeitä ja jouduin venymään moneen eri paikkaan samaan aikaan. Ohjaajani ei osannut selittää asioita kuin yhdellä tavalla. Hän ei etsinyt positiivisia puolia, vaan aloitti keskustelun ja toiminnan negatiivisen kautta, tyyliin ”tätä et osaa”. Kysymyksiini ohjaajani vastasi tyyliä: ”Selvitä ite!”. Ohjaajani ei myöskään huolehtinut omalta osaltaan tehtävien hoidosta, vaan sain muistuttaa häntä moneen kertaan tuloksetta papereiden täyttämisestä.

Näkemykseni mukaan näiden kahden tyyppitarinan keskeinen ero kulminoituu käsitykseen opiskelijan arvosta ja asemasta. Ydinerona on

opiskelijasta välittäminen. Keskeisiä muuttujia ovat myös ohjaajan ammattitaito, taustalla vaikuttava oppimiskäsitys, ammattietiikka sekä vuorovaikutus.

5 TULOKSET JA PÄÄTELMÄT

Ohjaus, johon opiskelijat olivat mielikuvissaan tyytyväisiä, oli pedagogisesti ammattitaitoista ja asiantuntevaa ja ohjaaja kuvattiin vastuullisena sekä opiskelijat opiskelijälähtöisesti kohtaavana henkilönä. Oppimiseen oli saatavilla tukea ja uusiin tehtäviin ja työtehtäviin perehdytystä. Ohjaaja oli ystävällinen ja ammatillinen ihminen, jonka kanssa pystyi tulemaan hyvin toimeen. Ohjausprosessin aikana hän kuunteli rauhallisesti opiskelijan kysymykset ja vastasi niihin selkeästi ja ymmärrettävästi. Hän antoi rakentavaa palautetta ja tuki opiskelijaa emotionaalisesti. Ohjaaja oli aidosti kiinnostunut ohjaamaan opiskelijaa ja motivoitunut työhönsä. Ohjauksessa, johon opiskelijat olivat mielikuvissaan tyytyväisiä, opiskelija osallistettiin osaksi työyhteisöä ja hänen roolinsa siellä oli selkeästi määritelty, tasa-arvoinen ja opiskelija työskenteli ja oppi perustyötä tehden. Opiskelijan ohjaamiselle ja oppimiselle annettiin aikaa ja opiskelija koki ohjauksen ilmapiiriltään turvallisen ja positiivisena.

Ohjaus, johon opiskelijat mielikuvissaan eivät olleet tyytyväisiä, oli pedagogisesti ammattitaidotonta, mikä ilmeni esimerkiksi ohjeiden epäselkeytenä. Ohjaaja ei ollut vastuullinen tehtäviensä hoidossa, vaan jätti hänelle kuuluvia perusvelvoitteita tekemättä. Ohjaus ei ollut myöskään opiskelijälähtöistä, eikä tukea oppimiseen ollut tarjolla. Perehdytystä ei tarinoissa mainittu lainkaan eikä myöskään emotionaalista tukea tai kannustusta. Ohjaaja kuvattiin epäkohteliaana ja huonona sosiaalisilta taidoiltaan, eikä opiskelija tullut kuulluksi. Ohjaaja ei ollut motivoitunut ohjaamiseen, eikä hän antanut palautetta riittävästi, joissakin tapauksissa ei ollenkaan. Opettajaa ei kiinnostanut, oppivatko opiskelijat vai eivät. Ohjauksessa, johon opiskelijat mielikuvissaan eivät olleet tyytyväisiä, opiskelijaa ei osallistettu työyhteisöön vaan hän jäi yksin. Opiskelija kohtasi varsinkin työssäoppimisjaksoillaan runsaasti vääränlaista ja alistavaa vallankäyttöä, ja hänen roolinsa oli epätasa-arvoinen. Ohjaukseen ei annettu aikaa ja oppitunnilla ilmapiiristä puuttuivat rento meininki ja huumori.

Mielikuvissa ohjauksesta, johon opiskelija on tyytyväinen, on löydettävissä runsaasti pedagogisen rakkauden elementtejä. Näitä elementtejä ovat aineistosta nousseet teemat eli ohjaajan hyvä pedagoginen ammattitaito, vastuullisuus, opiskelijälähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen, opiskelijan perehdytys, ohjaajan ystävällinen persoona, dialogisuus ja opiskelijan kysymyksiin vastaaminen, opiskelijalle annettu rakentava palaute, emotionaalinen tuki ja opiskelijasta välittäminen, ohjaajan motivaatio työhönsä ja opiskelijan tasa-arvoinen osallistaminen yhteisöön, ajan antaminen opiskelijalle ja turvallisen iloinen ilmapiiri.

Kaikki edellä luetellut tekijät yhdessä kuvaavat osaltaan tutkimukseni teoriaosuudessa esiin tulleita pedagogisen rakkauden eri käytännön puolia, joita esimerkiksi Viskari (2003,155,160-165), Solasaari (2003, 75-79), ja Skinnari (2004,26) pedagogisen rakkauden määrittelyissään kuvaavat. Pedagogisen rakkauden tavoitteena on opiskelijan etu, hänen kokonaisvaltainen ja yksilöllinen kohtaamisensa ja edistymisensä (Määttä & Uusautti, 2012, 24-25)

Näkemykseni mukaan opiskelijoiden mielikuvat ohjauksesta, johon he ovat tyytyväisiä, voisivat olla kuvauksia pedagogisesta rakkaudesta, siitä miten pedagoginen rakkaus käytännössä ilmenee. Näen tätä vasten, että pedagogisella rakkaudella on opiskelijan mielikuvissa vahva yhteys tyytyväiseen kokemukseen ohjauksesta, vaikkei rakkautta käsitteenä tarinoissa mainitakaan.

Vastaavasti ohjaukseen tyytymättömissä tarinoissa samoja teemoja kuvattiin vaille jäämisen kokemuksina ja ohjauksen, vuorovaikutuksen tai henkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön puutteina ja niiden negatiivisten puolia esiin tuoden. Tyytymättömissä vastauksissa pedagogisen rakkauden sisällöt puuttuvat.

Aineistoa läpikäydessäni nousi esiin kysymys siitä, mikä ero on hyvän ohjauksen ja pedagogisesti rakastavan ohjauksen välillä. Tulin johtopäätökseen, että käytännössä ero lienee olematon, tai sitä on ainakin haastavaa yksilöidä yksittäisiin ohjaustekoihin, kun tarkastellaan ohjausta konkreettisella tasolla. Ajatuksen, asenteen ja tunteen tasolla ero on kuitenkin olemassa: Onhan eri asia ajatella ja sanoa rakastavansa pedagogisesti opiskelijoita, kuin sanoa esimerkiksi arvostavansa heitä, joka sekin on hyvin merkityksellistä ja johon jokaista opettajaa jo ammattieettiset periaatteet (OAJ, 2019) velvoittavat.

Antaako pedagoginen rakkaus ja sen ihmiskäsitys kuitenkin syvyyttä ohjaajan sitoutumiseen opiskelijan parhaaksi? Antaako se voimaa ja motivaatiota opiskelijoiden kokonaisvaltaiseen eettiseen kohtaamiseen, hyväksymiseen ja rakastamiseen vaikeinakin hetkinä, silloin kun kaikki menee hyvin huonosti? Aiemmassa teoriaosuudessa mm. Määttä (2005, 206, 216) painottaa pedagogisen rakkauden sinnikästä puolta silloinkin, kun opiskelijan kyvyt eivät ole vielä nähtävissä. Solasaari (2003, 77) ja Puolimatka (2001, 377 -378) painottavat pedagogisessa rakkaudessa opiskelijaan kykyihin uskomisen lisäksi myös personalistista kasvatuskäytännöstä lähestyvää ajattelua, jossa opiskelijan persoona asettuu kaikessa kaikkia muita arvoja, kuten oppimistekoja tai opiskelijan edistymistä korkeammalle. Tärkeintä on vaalia opiskelijan ainutlaatuista persoonaa, ei suorituksia persoonan kustannuksella.

Entä täytyykö ohjaajan tai opettajan itse mieltää pedagoginen rakkaus omaksi ammatilliseksi lähtökohdaksi ennen kuin hän voi toteuttaa pedagogisesti rakastavia tekoja? Liljan (2006, 56) mukaan ei. Hän näkee pedagogisen rakkauden yläkäsitteenä ja aidon kohtaamisen ja eettisen toiminnan välineinä pedagogisen rakkauden ilmaisuun.

Harjusen (2004,70) mukaan opettamisessa merkityksellisintä on opettajan tahto. Kun opettajalla on tahto kohdata opiskelijat aidosti, luottaen ja välittäen, tulee työhön mukaan tahdon seurauksena myös pedagoginen rakkaus. Ehdotan jatkotutkimuskohteeksi pedagogisen rakkauden entistä selkeämmän käytännön tason määritelmän luomista, vaikka aihe onkin haastavan laaja ja moniulotteinen.

Tutkimukseni analyysistä käy ilmi, että opiskelijoiden kuvaukset ohjauksesta kiteytyvät vahvasti ohjaajaan. Kirjoittaessaan ohjauksesta opiskelijat kirjoittivat suurimmaksi osaksi ohjaajasta; hänen ammattitaidostaan ja vuorovaikutuksestaan suhteessa opiskelijaan. Myös henkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö kulminoituivat ohjaajaan.

Pasasen (2017) mukaan ohjaajan tavoitteena tulisi olla se, että hän auttaa opiskelijaa eteenpäin sopivan ohjauksen keinoin. Mielikuvissa ohjauskokemuksista, joihin opiskelija ei ollut tyytyväinen, ei tällainen ohjaajan tavoite kuitenkaan välity, jos sitä on olemassakaan. Tyytymättömien ohjauskokemusten kuvauksissa opiskelijaa saattoi jäädä jopa lähes kokonaan ohjaukselta vaille. Tyytyväisissä mielikuvissa ohjauksesta, joita voisi luonnehtia pedagogisen rakkauden sävyttämiksi ohjauskokemuksiksi, opiskelijaa sen sijaan

autettiin eteenpäin hänelle sopivin, opiskelijalähtöisin keinoin ja hänen kysymyksiinsä vastattiin selkeästi, mielellään ja hänen oppimiselleen annettiin aikaa.

Vehviläisen (2014,16) mukaan hyvässä ohjauksessa neuvotellaan ensin päämääristä ja tavoitteista niin, että ne ovat selvät sekä ohjaajalle että opiskelijalle. Tutkimukseni tyytyväisissä ohjauskokemusten kertomuksissa korostettiin opiskelijan roolin, velvoitteiden sekä koko ohjauksen ja tehtävänantojen selkeyttä tärkeänä elementtinä. Tämä näytti tutkimusteni kertomusten perusteella tukevan opiskelijan omaa toimijuutta vahvasti. Kun tavoitteet, menetelmät ja vastuut olivat selkeästi opiskelijan tiedossa, hänen oli ohjaukseensa tyytyväinen. Vastaavasti mielikuvissa ohjauskokemuksista, joihin opiskelija ei ollut tyytyväinen, ohjeistukset ja opiskelijan työnkuva esimerkiksi työssäoppimispaikassa olivat määrittelemättömiä ja epäselviä. Kuitenkin yleisesti vastauksissa opiskelijan oman toimijuuden kuvailu suhteessa ohjauskokemuksen onnistumiseen jäi kaikissa kertomuksissa melko vähäiseen rooliin.

Jo analyysini ensimetreillä selväksi tullut havaintoni on myös se, että ohjaus, johon opiskelija on tyytyväinen ja ohjaus, johon opiskelija ei ole tyytyväinen, ovat kuin stereotyyppiset vastakohdat toisilleen. Lähes samat teemat toistuvat eläytymistarinoissa, mutta teemojen sisältö muuttuu ratkaisevasti opiskelijan kokemuksena joko positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Eläytymismenetelmää kohtaan onkin esitetty kritiikkiä siitä, että se tuottaa tarinoita pelkistä stereotypioista. Eläytymistarinat kertovat kuitenkin juuri siitä, mitä ihmiset tutkittavasta teemasta todellisuudessa ajattelevat. Ihmisten tapa ajatella on stereotypisoiva. (Eskola & Eskola 1995, 160, 165)

Eskolan & Eskolan (1995, 160, 165) mukaan stereotypiat ajattelussa auttavat yksilöitä jäsentämään omaa identiteettiään ja todellisuutta, jossa he elävät. Näkemykseni mukaan on tärkeää saada stereotypioista tietoa, koska ne tiedostamalla ja auki purkamalla voidaan mennä syvemmälle ja kysyä, miksi juuri tämänkaltaiset stereotypiat vallitsevat. Mistä syntyy ajattelu, ettei opettajaa lainkaan kiinnosta? Mistä syntyy ajattelu, että huono ohjaaja käyttää valtaa kuin 70-luvun hierakisen sairaalamaailman osastonhoitaja? Millainen on lähihoitajaopiskelijan todellisuus ja ne perinteet ja kulttuuri, jossa hän kasvaa kohti ammattiaan? Sosiaalinen todellisuus on meille kaikille erityinen, mutta siinä

on myös paljon kulttuurista aineista, jotka me kaikki eri ryhmissä toimiessamme sisäistämme omaan ajatteluunne totuutena.

Lähihoitajakoulutus on kohdannut ammatillisen reformin 2018 myötä ison muutoksen. Tutkimukseni tuloksista käy ilmi, että opiskelijat kokevat itselleen tärkeäksi ohjauksen, jossa heihin suhtaudutaan kiinnostuneesti ja jossa heidän oppimiselleen annetaan aikaa. Aikaa tutkimukseni mukaan tarvitaan erityisesti kysymyksiin vastaamiseen, kuulemiseen, palautteen antoon, oppimisen henkilökohtaiseen ohjaukseen, perehdytykseen, opiskelijan kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen ja moniin muihin jo aiemmin analysoinnin yhteydessä ilmi tulleisiin asioihin. Lyhyesti kiteytettynä voisi määritellä, että opiskelijat näkivät itselleen tärkeäksi ja olivat tyytyväisiä ohjaukseen, joka sisälsi dialogisia piirteitä.

Värri (2008, 336) on todennut Buberin (1962, 85) dialogisuusfilosofian pohjalta, että dialoginen suhde mahdollistuu kahden ihmisen kesken silloin, kun he kurottautuvat ulos yksilöllisyydestään kohti toisiaan. Dialoginen suhde voi olla olemassa vain silloin, kun ihmiset antavat vuorovaikutuksessa toisilleen tilan tuoda itseään esille juuri sellaisena kuin he ovat. Näin dialogisesti toisensa kohtaavien kesken voi muodostua jaettu alue, välitila, joka on molempien siihen osallistuvien ansiota. Dialogisessa kohtaamisessa jaettu tasavertainen molemminpuolisuus avaa oven koetun tapahtuman ymmärtämiseen myös toisen silmin, hänen kokemusmaailmastaan käsin. (Värri, 2008, 336.)

Toiveita dialogisuuden piirteitä sisältävästä ohjauksesta löytyi myös tutkimukseni monista ohjaukseen tyytymättömistä kuvauksista. Eräs opiskelijoista kirjoitti asiasta kuvaavasti: *”Minua ei kohdattu. En tullut kuulluksi...minun tapaani ajatella, olla, käyttäytyä vähätellään... en koe olevani tasavertainen ja vastapuoli antaa ylhäältä alaspäin asiat. Asetelma on väärä. Jos siis en pääse/saa mahdollisuutta kertoa omasta ajatuksestani, en ole tullut kuulluksi. Ihminen ei ole kohdannut toista ihmistä ...”*(S2/1)

Entä onko olemassa riski, että pedagoginen rakkaus hämärtää ja haurastuttaa opettajan ammatillisia rajoja ja kuluttaa hänen voimavaransa loppuun? Kovin idealistiseltakin saattaa rakkaus tasapuolisesti kaikkia opiskelijoita kohtaan vaikuttaa. Toisaalta jos rakkaus on Viskarin (2003,155,160-165) kuvaama opettajan perusasenne koko elämää kohtaan, se myös mahdollisesti lisää jaksamista ja helpottaa kokonaisvaltaisesti opettajan elämää ja työtä, kuten Skinnari (2004, 26) kuvaa. Aito kiinnostus opiskelijaa kohtaan

tekee koko työstä kiinnostavan vuosienkin jälkeen, koska jokainen opiskelija on oma ainutlaatuinen persoonansa. (Skinnari, 2004, 26) Keskeistä jaksamisessa lienee myös Uusikylän (2003, 202) kuvaama opettajan rakkaus omaa itseään kohtaan.

Hökkä, Vähäsantanen ja Saarinen (2010, 155-156.) toteavat, että on tärkeää huolehtia siitä, että opettajilla on riittävästi resursseja oman toimijuutensa harjoittamiseen. Jatkuvat uudistukset työssä saattavat olla ammatillisille opettajille työhyvinvointia koetteleva uhka. Jaksamisen kannalta haitallisimpia ovat tilanteet, joissa opettajan on pakko toimia tehtävissä, jotka ovat ristiriidassa opettajan omien ammatillisten päämäärien kanssa ja joissa toimimiseen opettajalla ei ole riittävästi osaamista, sosiaalista tukea tai resursseja.

Kysymykseksi ammatillisen reformin myötä nouseekin, onko lähihoitajakoulutuksen ohjaajilla koulussa ja työelämässä tarpeeksi aikaa oman toimijuutensa harjoittamiseen ja siihen liittyen myös opiskelijan henkilökohtaisen ohjaamiseen tilanteessa, jossa resursseista on reformin myötä leikattu? Opiskelujen henkilökohtaistaminen on nostettu laissa keskeiseksi tavoitteeksi (Finlex, 2017b).

Tutkimukseni teoriaosuudessa kerroin, että lähihoitaja voi opinnoissaan erikoistua vähintään yhteen valitsemaansa osaamisalaan, ja heidän asiakaskuntansa määrittyy tuon valinnan perusteella. Hoitotyön asiakkaita ovat esimerkiksi lapset, vanhukset, vammaiset ja mielenterveys- ja päihdekuntoutujat. (Opetushallitus, 2019d) Voidaan ymmärtää, että lähihoitajan kohtaavia asiakkaita ovat ihmiset, jotka eivät selviä elämäntilanteessaan yksin vaan tarvitsevat tukea, apua tai hoitoa.

Pelkistäen väitetty, että kansakunnan sivistystason paljastaa se, miten se huolehtii niistä, jotka eivät itse itsestään kykene huolehtimaan. Näkemykseni mukaan lähihoitajat ovat juuri konkreettisesti työssään näitä kansakunnan käytännön sivistystason toteuttajia. Vaikka meillä Suomessa kaikki lienee verrattain kohtuullisesti monissa hoivaan ja huolenpitoon liittyvissä palveluissa, on julkisuuteen noussut viime aikoina myös huolestuttavia uutisia yksityisten hoiva- tai kasvatuspalvelujen tuottajien hoivan laadun puutteista.

Näkemykseni mukaan on syytä tarkastella tätä vasten myös ammatillisen koulutuksen reformia ja sen tuomia koulutuksen leikkauksia arvonäkökulmasta ja kysyä kriittisesti, mihin leikkaukset pidemmällä aikavälillä johtavat. Voidaan myös

yleisemmällä tasolla miettiä, kertovatko koulutuksen leikkaukset jotakin lähihoitajakoulutuksen arvostuksesta. Entä niiden arvostuksesta, joiden hoitamiseen ja kohtaamiseen lähihoitajat valmistuvat?

Värri (2011, 247, 248) on tuonut esiin pohdintaa siitä, onko talous korotettu snellmanilaisen sivistysprojektin tilalle Suomessa. Aikanamme, jolloin arvopäämäärät ovat epäyhtenäisiä, on kilpailun vahvistaminen luonut koulutuksen yhteyteen rakenteita, jotka tuottavat tämän päivän opiskelijoille syrjäytymistä, surua ja vihaa. Värri (2011, 247,248) määrittelee kasvatusta todeten sen olevan auttamistoimintaa, ei huippu- ja erikoisosaaajien poimimista. Näkemykseni mukaan näin tulisi olla myös aikuiskasvatuksessa ja ammatillisessa opetuksessa. Värri (2011, 247,248) mukaan kasvatuksen tarkoituksena on antaa toivoa, uskoa elämään ja sen merkityksellisyyteen. Hyväksynnän ja arvostuksen saaminen ovat kaikille kantavan elämän ehtoja.

Elämme ajassa, jossa hoitotyön koulutus on mm. väestön vanhenemisen myötä vastaamassa valtavaan yhteiskunnalliseen haasteeseen. Paldaniuksen (2004, 175.) mukaan lähimmäisenrakkauteen pohjautuva hoitotyön koulutus antaa kestävän pohjan hoitotyölle. Hoitotyön kriisiin ollaan etsitty ratkaisua esimerkiksi juuri kaatuneen sote- uudistuksen kautta ja monin muin priorisoinnin keinoin hoitotyön sisällä. Paldaniuksen (2004, 175.) mukaan eurot tai lakiuudistukset eivät sittenkään ole keskeisin vastaus hoitotyön kriisiin ja resurssipulaan, vaikka nekin lienevät tärkeitä. Hänen mukaansa merkittävin vastaus hoitotyön koulutuksen kriisiin on eettis -moraalinen viisaus ja lähimmäisen rakkaus. Skinnari (2004, 28-29) onkin todennut, että vain rakkaus auttaa ymmärtämään asioiden todellisen arvon.

Ohjauskokemuksissa konkretisoituu ohjaajan ihmiskäsitys. Ohjaaja on kuin peili ohjattavalle hänen arvostaan. Skinnarin (2004,207) mukaan rakkaudessa vallitsee samuuden periaate. Rakkaus kasvattavaa rakkautta, samoin kuin pelko kasvattaa pelkoa ja viha kasvattaa vihaa. Tutkimukseni kielteisissä ohjauskokemuksissa korostuu ohjaajan väärä vallankäyttö ja autoritäärisyys. Erityisesti työssäoppimisen ohjauksessa korostuivat kokemukset, jossa opiskelijaan kohdistui lähihoitajan eettisten periaatteiden (Super, 2015) vastaista suhtautumista ja vallankäyttöä. Hyvän ohjauksen kriteerien (Opetushallitus, 2017c) mukaan jokaista opiskelijaa tulisi kuitenkin kunnioittaa yksilönä, ja nähdä, että hänellä on oikeus laadukkaaseen ja tarpeisiinsa nähden riittävään ja tasa-

arvoiseen ohjaukseen. Ohjauksen yksi keskeinen merkitys on opiskelijan oman hyvinvoinnin lisääminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Tutkimukseni tuloksissa kuitenkin kuvataan tilanteita, joissa opiskelija jää yksin eikä hänen liittymistään työyhteisöön tueta.

Tutkimukseni analysoinnin yhteydessä minulle heräsikin kysymys, kuinka hyvin lähihoitajien ohjaat työelämässä tuntevat hyvän ohjauksen kriteerit? Opetushallituksen (2017c) painottaa, että oppilaitosten yhteistyökumppaneiden edustajien tulisi tuntea hyvän ohjauksen kriteerit ja toimia niiden mukaisesti. Mielestäni tämä olisi tärkeä jatkotutkimuskohde.

Myös opiskelijaan kohdistuvaa vallankäyttöä työssäoppimisjaksoilla ja vuorovaikutusta ohjaustilanteissa olisi tutkimukseni tulosten perusteella syytä tutkia lisää. Hentisen (1998, 56) mukaan opettajan ja opiskelijan välinen ohjaussuhde vaikuttaa suuntaa antavasti valmistuvien hoitotyöntekijöiden ja heidän ammatissaan kohtaamien poitilaiden väliseen suhteeseen. Tätä vasten ajateltuna kysymys on keskeinen, sillä kysymys on tulevien lähihoitajien ammatillisesta kasvamaan saattamisesta vuorovaikutus- ja ohjausosaamisen suhteen, eli hyvin merkityksellisestä osasta hoidon laatua.

Tutkimukseni tuloksissa opiskelijat painottivat 11 vastauksessa opiskelijälähtöisen ohjauksen, tukiopetuksen tai oppimisen tuen merkitystä. Kävi selvästi ilmi, että halua opiskeluun oli, mutta apua ja keinoja he tarvitsivat opettajalta. Opetushallituksen (2019b) mukaan opintojen aikana on tärkeää taata, että jokainen opiskelija saa riittävästi henkilökohtaista ja muuta tarpeellista opintojen ohjausta. Resurssit ovat kuitenkin pienentyneet, eli käytännössä opettajia on entistä vähemmän. Ammatillisen oppilaitoksen tulee huolehtia erityisesti niiden opiskelijoiden ohjauksesta, joilla on opiskeluvaikeuksia, poissaoloja koulutuksesta tai elämänhallintaan liittyviä vaikeuksia.

Tutkimukseni kahdessa tarinassa mainitaan myös ryhmän levottomuuteen liittyvät ongelmat. Eräs opiskelija toi esiin mielikuvassaan tyytymättömyyttä esimerkiksi siitä, että *”Luokkaan ei saatu häiriötöntä opiskelurauhaa. Vain häiritsijöille kerrotaan asioita, koska ovat aktiivisia”* (S 2/8). Myös Suomen Opiskelija-Allianssi OSKU ry:n (2018) teettämän kyselytutkimuksen mukaan ammatillisen koulutuksen opiskelijat mainitsevat huonoimpia kokemuksina opiskeluissaan esimerkiksi epämotivoituneiden opiskelijoiden vaikutuksen työrauhaan ja ryhmän ilmapiiriin.

Tutkimuksesta selviää lisäksi, että lähes puolet ammattiin opiskelevista toivoo, että opettajilla olisi enemmän aikaa kahdenkeskiseen keskusteluun. Tyytymättömyyttä ammatilliseen koulutukseen aiheuttaa myös lähiopetuksen vähäisyys. Palvelualoilla opiskelevat sekä terveys- ja hyvinvointialojen opiskelijat kuten lähihoitajaopiskelijat ovat kuitenkin tyytyväisempiä opiskeluunsa kuin muilla ammatillisilla aloilla opiskelevat. (OSKU ry 2018) Oman tutkimukseni mielikuvat ohjauskokemuksista ovat linjassa Oskun (2018) tutkimuksen kanssa, vaikka tutkimukseni tuloksista ei sinänsä voida vetää suoria johtopäätöksiä todellisuuteen.

Clingan (2015) toteaa, että rakkaus on vaikuttava asia kouluissa. Siksi mielestäni on kiinnostavaa, että rakkautta ei kuitenkaan opetussuunnitelmissa mainita. Opettajan koulutuksessa ja ammatillisen opettajan opinnoissa pedagogisen rakkauden käsite on edelleen vaiettu. Pedagogisesta rakkaudesta ei myöskään kirjoiteta aikamme ohjaustyön oppaissa, eikä sitä ole kirjattu opettajan tai lähihoitajan eettisiin periaatteisiin. Liljan (2006, 57) mukaan rakkauden vaade kirjattuna opettajan ammattieettisiin periaatteisiin voisi lisätä pedagogisen rakkauden ammatillista tärkeyttä ja vahvistaa sen asemaa.

Entä mitä tapahtuisi, jos tehtäisiinkin toisin? Kriittisen pedagogiikan innostamana ja tutkimukseni antamaa teoreettista ja empiiristä tietoa vasten jäin pohtimaan toisintekemisen ja toisinnäkemisen mahdollisuutta. Mitä tapahtuisi, jos meneteltäisiin siten, että asetettaisiin Vuorikosken (2005, 55) ajatuksen mukaisesti rakkaus koulutuksen keskipisteeksi. Clingan (2015) on nostanut esiin, että ihmisen motivaatiolla ja rakkaudella on vahva yhteys. Hän korostaa kirjoituksissaan, että kaikkien ihmisten olemassaoloon kautta aikojen liittyy keskeisesti halu rakastaa ja olla rakastettu. Näitä ajatuksia vasten olisi mielenkiintoista tutkia lisää rakkautta koulussa, esimerkiksi opetussuunnitelmien yhteydessä ja kenties lisätä rakkaus jopa osaksi opetussuunnitelmia, kuten Clingan (2015) ehdottaa.

6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Eskolan & Suorannan (1996) mukaan tutkimuksen uskottavuus liittyy siihen, vastaako tutkijan käsitteellistäminen ja tulkinta tutkittavien käsityksiä. Tavoitteenani on ollut olla mahdollisimman uskollinen tutkittavien omalle äänelle sekä kuvata ja jäsentää mahdollisimman tarkasti aineiston tuottamaa informaatiota. Lukija ja tutkimukseen osallistuneet opiskelijat voivat itse melko kattavasta tutkimusraportistani sekä sen liitteistä arvioida, miten heidän mielestään olen tavoitteessani onnistunut. Toki on huomioitava, että analysointi sisältää aina tutkijan subjektiivisia valintoja ja tulkintaa.

Tutkimukseni toinen iso tavoite oli peilata opiskelijoiden käsityksiä pedagogiseen rakkauteen. Kuten ennakolta odotinkin, opiskelijat eivät käyttäneet tarinoissaan sanaa rakkaus tai kritisoineet pedagogisen rakkauden puutetta. He kuvasivat kuitenkin pedagogisen rakkauden erilaisia ilmenemismuotoja käytännössä, kuten tutkimusraportistani käy ilmi. Tätä vasten ajateltuna johtopäätökseni pedagogisen rakkauden ja opiskelijalle tyytyväisyyttä tuottavan ohjauksen yhteydestä on perusteltu. Opettajan rakastava asennoituminen välittyy opiskelijalle opettajan eettisyytenä, jonka opiskelijat kokevat välittämisenä, Skinnari (2004) toteaa.

Eläytymistarinoissa teksteihin yhdistyy osallistujien sekä omia henkilöhistoriallisia kokemuksia että yleisiä kulttuurisia aineksia. Kirjoittajan oma kokemusmaailma nousee esiin kertomuksissa juuri siinä kontekstissa ja yhteiskunnallis- historiallisessa tilanteessa, jossa hän elää. Kertomukset heijastelevat yhteiskunnassa ja yhteisöissä vallitsevia käsityksiä. On myös huomattava, että kaikki kehyskertomukset jossakin määrin ohjaavat kirjoittajan tulkintaa (Nikanto, 2018, 16, 17) Arvioin omien kehyskertomusteni onnistuneen siitä näkökulmasta hyvin, että ne vastasivat adekvaatisti tutkimuskysymyksiini.

Asiat harvoin todellisuudessa ovat mustavalkoisia, jos koskaan. Hyvä ohjaus ei todellisuudessa ole täydellistä ja eikä huono ohjaus ihan kaikilta osiltaan huonoa. Tutkimukseni avulla kootut tarinat kertovat kuitenkin siitä kulttuurista ja

hiljaisesta tiedosta, jonka keskellä tutkimukseni opiskelijat elävät ja oppivat. Eläytymismenetelmän tarinoista ei voida vetää johtopäätöksiä suoraan todellisuuteen, mutta se antaa kuitenkin tietoa siitä, millaista ohjaus, johon opiskelija mielikuvissaan joko on tai ei ole tyytyväinen, voisi hänen mielestään olla.

Näkemykseni mukaan tutkimukseni tulokset voivat olla suuntaa antavia sille, millaisia käsityksiä lähihoitajaopiskelijoilla voi olla yleisimminkin ohjauksesta, johon he joko ovat tai eivät ole tyytyväisiä. Yhteys hyvän ohjauksen ja pedagogisen rakkauden välillä on tässä tutkimuksessa olemassa oleva asia, joka saattaa olla todennettavissa myös muissa ohjauskonteksteissa. Toivon, että tutkimuksestani voi olla hyötyä opiskelijalähtöisen, pedagogisen rakkauden sävyttämän ohjauksen vahvistamiseksi ja kehittämiseksi edelleen.

Tavoitteeni on ollut tutkimuksellani herättää keskustelua pedagogisesta rakkaudesta käsitteenä, ja uskon että lukija saa tutkimukseni avulla pedagogisen rakkauden käsitteestä tietoa. Lisäksi olen tutkimukseni kautta halunnut osallistua kriittiseen arvokeskusteluun yhteiskunnallisesta näkökulmasta ja kysyä sitä, mihin koulutuksesta leikatut määrärahat voivat vaikuttaa ja mitä ne kertovat arvostuksistamme.

7 LÄHTEET

Ahjopalo, J. 2019. Ammatillinen koulutus. Opetusministeri rajusti leikatun ammattiopetuksen puutteista: "Peruskoulun päättäneet 16-vuotiaat eivät ole vielä valmiita itsenäiseen opiskeluun" Yle Uutiset. 2.1.2019. Luettu 12.02.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10578596>

AMKE. Ammattiosaamisen kehittämissyhdistys. 2019. Jokaisella ammatillisen koulutuksen opiskelijalla on oikeus tulla kuulluksi. Luettu 12. 02. 2019. www.amke.fi/ajankohtaista/uutiset/uutinen/jokaisella-ammattillisen-koulutuksen-opiskelijalla-on-oikeus-tulla-kuulluksi.html

Buber, M. 1993. Minä ja Sinä. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Buber, M. 1962. Ich und Du. Teoksessa M. Buber (toim.) Werke. Ester Band. Schriften zur Philosophie. Kösel-Verlag: Verlag Lambert Schneider. 85

Burbules, N.C. 1993. Dialogue in teaching: Theory and practice. N.Y.: Teachers College Press. 8-9.

Clingan, J. 2015. A Pedagogy of love. The Journal of sustainability education. Luettu 04.03.2019. http://www.susted.com/wordpress/content/a-pedagogy-of-love_2015_03/

Cygnaeus, U. 1910. Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Eriksson, E., & Arnkil, T. E. 2005. Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Stakes. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 60. Saarijärvi: Gummerus.

Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto, TAJU.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Eskola, K. & Eskola, J. 1995. Tuottaako eläytymismenetelmä ainoastaan stereotypioita? Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä & J. Suoranta (toim.) Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C8, 149–169.

Finlex. 2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta, 5 luku, 44 §, Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelma. Luettu 23.3.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>

Freire, P. 1972. Pedagogik för förtryckta. Stockholm: Gummessons.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2009. Analyzing Narrative Reality. Los Angeles: Sage.

Harjunen, E. 2004. Tahdotko? Teoksessa J. Loima (Toim.), Theoria et praxis. 69-75. Helsinki: Helsingin yliopisto, Viikin normaalikoulun julkaisuja; nro 1. Luettu 23.3.2019. http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_et_praxis_edited_04.pdf

Hentinen, M. 1998. Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteelliselle tiedekunnalle lausunto terveydenhuollon lisensiaatti Marja Harrin väitöskirjatutkimuksesta Nurse Educators well-being at work in Finland. Hoitotiede 1, 56.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007, Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot- Opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.): Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus -Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro Oy, 141-159.

Jokisaari, O.-J. 2014. Tapaufilosofia kasvatuksen aikalaiskritiikkinä: Edistyksen mahdollisuus nykyisyydessä. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.): Ajan kasvat. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy-Juvenes Print. 28-31.

Kotkavirta, J. 2007. Mitä on personalismi? Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) Persoonia vai ihmisiä. Helsinki: Gaudeamus. 9-37

Lilja, S. 2006. Ammattikorkeakoulun hoitotyön opettaja pedagogisen rakkauden äärellä. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Loreman, T. 2011. Love as pedagogy. Rotterdam: Sense Publishers

Määttä, K. & Uusautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus: Yhdessä vai vastakkain? International Journal of Whole Schooling. Vol 8(1), 2012.

Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: Ps-Kustannus. 205-218.

Nikanto, I., Eerola, J. & Eskola, J. 2018. Tyttö tuollainen – kertomuksia tyttöydestä. Tutkimusartikkeli. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) Aikamme

kasvatus: vain muutos on pysyvää? -14 eläytymismenetelmätutkimusta. Tampere: Tampere University Press,26.

Nohl, H. 1988. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Zehnte Auflage. Als erste Auflage wurde die Publikation des Hauptteils in zwei Kapiteln des "Handbuchs der Pädagogik" .1933. angesehen. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann

OAJ. 2019. Ammattietiikka. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Luettu 26.02.2019. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>

Opetushallitus 2019a.Ammatillinen koulutus. Luettu 5.3.2019.
https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus

Opetushallitus.2019b. Ohjaus ja erityinen tuki. Luettu 5.3.2019.
https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ohjaus_ja_erytyinen_tuki

Opetushallitus 2019c. Hyvän ohjauksen kriteerit. Luettu 11.02.2019.
https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/hyvan_ohjauksen_kriteerit

Opetushallitus.2017d. E-perusteet. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Tutkinnon suorittaneen osaaminen. Luettu 22.3.2019.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/kooste/3689879>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Ammatillinen koulutus. Luettu 16.4.2019.
<https://minedu.fi/ammattillinen-koulutus>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018a. Amisreformi. Mikä muuttuu ammatillisessa koulutuksessa opiskelijalle? Luettu 22.3.2019.

<https://minedu.fi/documents/1410845/4297550/OKM+AKR+mika+muuttuu+opiskelija.pdf/6952c82f-92af-4c9d-853b-7e1ed1b3ed7b/OKM+AKR+mika+muuttuu+opiskelija.pdf.pdf>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018b. Amisreformi. Mikä muuttuu ammatillisessa koulutuksessa opiskelijalle? Luettu 22.3.2019.

<https://minedu.fi/documents/1410845/4297550/OKM+AKR+mika+muuttuu+jarjestajalle.pdf/43824d21-bf2a-4a57-a872-b3bcd3f01b67/OKM+AKR+mika+muuttuu+jarjestajalle.pdf.pdf>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018c. Amisreformi. Luettu 22.3.2019
<https://minedu.fi/amisreformi>

OSKU ry. Suomen opiskelija-allianssi. Tiedote 28.9.2018. Amis 2018-tutkimus: Ammattiin opiskelevat arvostavat ammatillista koulutusta-opiskelijoiden tyytyväisyys opetukseen laskenut. Luettu 17.3.2018.

<https://www.osku.info/amis-2018-tutkimus-ammattiin-opiskelevat-arvostavat-ammattillista-koulutusta-opiskelijoiden-tyytyvaisuus-opetukseen-laskenut/>

Paldanius, A. 2004. Lähimmäisenrakkaus hoitotyön koulutuksessa. Teoksessa H. Kankare, P-L. Hautala-Jylhä & T. Munnukka (toim.) Lähimmäisen rakkauden puolustus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 175.

Pasanen, Heikki. 2017. Mitä ohjaus on? Orientaatio ohjaukseen. Luentodiat. Haaga Helia opettajakorkeakoulu. 21.09.2017.

Pasanen, H. 2004. Työssä oppimisen ohjaus prosessina. Teoksessa Onnismäe, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet 2004. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pelkonen, S. 2015. Kotikouluilmiö personalistisen kasvatustieteen valossa. Pro Gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Puolimatka, T. 2001. Max Scheler ja yleissivistyksen idea. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku. 377-378.

Puolimatka, T. (1997) Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä

Salomaa, J. E. 1947. Koulukasvatusoppi. Helsinki: WSOY.

Siljander, P. 1987. Johdatusta henkitieteelliseen pedagogiikkaan. Wilhelm Dilthey -Herman Nohl -Theodor Litt. Oulu: Oulun yliopisto.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Juva: WS Bookwell Oy.

Skinnari, S. 2004b. Pedagoginen rakkaus ja ihmisen idea aikuiskasvatuksen haasteina. Aikuiskasvatus 2/2004. Kokemäki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 154-156.

Suoranta, J. 2008. Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä. Verkkojulkaisu. Luettu 6.11.2018. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7468-2>

Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos: kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Acta Universitatis Lapponiensis 10, 178-179.

Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan- Max Schelerin kasvatusfilosofiaa. Helsinki: Yliopistopaino.

Super. 2015. lähihoitajan eettiset ohjeet. Luettu 12.3.2019.

https://www.superliitto.fi/site/assets/files/4599/lahihoitajan_eettiset_ohjeet_148x148_12s.pdf

Taneli, M. 2012. Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J.A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 351. Turun yliopisto. Turku 2012.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. 87-88. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi 2009.

Tomperi, T.& Vuorikoski, M.& Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Tutkimuseettisen neuvottelukunta, 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö. Luettu 12.3.2019. <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>

Uusikylä, K.2003. Vastatulia: inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Opetus 2000. Juva: PS-Kustannus

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Tallinna: Gaudeamus Helsinki university press.

Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski., S. Törmä & S. Viskari. (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155-180.

Vuorikoski,2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Tomperi, M. Vuorikoski & T. Kiilakoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Värri, V-M. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.): Ajan kasvatus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy-Juvenes Print.87-114.

Värri, V. 2011. Kasvatuksen välineellistämistä vastaan. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Sydämen sivistys kasvatuksen ytimessä. Helsinki: Aurinko kustannus. 247, 248.

Värri V-M. 2008. Kasvatuksesta ja kasvatustieteen itseymmärryksestä Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlakirja. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 40. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 331-346.

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmenetelmäksi. Kasvatus 46 (3), 247–259.

Liite 1

Ohjaus, johon opiskelija oli tyytyväinen

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Ohjaaja oli asiantunteva." (R1/1)	Ohjaajan asiantuntevuus	Ohjaajan substanssin hallinta	Opettajan/ohjaajan pedagoginen ammattitaito ja substanssiasiantuntevuus	OHJAUKSEN LAATU	5
"(Opettaja) esitteli mitä kurssilla käydään läpi.... Tehtävät tarkastettiin aina yhdessä koko ryhmän kanssa. Hän myös tunnilla näytti videoita, ei pelkästään paperilla olevia tehtäviä. Myös tauoilla ja välillä tunnilla juteltiin muistakin, kun kouluun liittyvistä asioista, niin jaksaa keskittyä paremmin tehtäviin. Kertoo koealueet ja päivämäärät ajoissa. Tehtäviä tehdessä opettaja kiertää luokassa ja tarjoaa apua." (R1/3) toiminta	Opettajan suunnittelema tuntirakenne, opetusmenetelmät ja pedagoginen tunneilla	Esimerkki opettajan oppimisen organisoinnista	Opettajan/ohjaajan pedagoginen ammattitaito ja substanssiasiantuntevuus	OHJAUKSEN LAATU	

"Opettaja osasi kertoa selkeästi ja ymmärrettävästi asian joka minua mietitytti...Hän osasi selittää asiat ymmärrettävästi. (S1/6)	Opettajan antaman opetuksen ymmärrettävyys	Esimerkki opettajan pedagogisesta ammattitaidosta	Opettajan/ohjaajan pedagoginen ammattitaito ja substanssiasiantuntevuus	OHJAUKSEN LAATU	
Lopuksi ohjaaja kertasi mitä teimme ja miksi." (S1/7)	Ohjaajan kertaus ja perustelut koskien opeteltavia asioita	Esimerkki opettajan pedagogisesta ammattitaidosta	Opettajan/ohjaajan pedagoginen ammattitaito ja substanssiasiantuntevuus	OHJAUKSEN LAATU	
"Ohjaaja kertoi kattavasti opiskeluihini liittyvistä asioista." (S1/8)	Ohjaajan antaman ohjeistuksen kattavuus opiskeluun liittyvissä asioissa	Esimerkki opettajan pedagogisesta ammattitaidosta	Opettajan/ohjaajan pedagoginen ammattitaito ja substanssiasiantuntevuus	OHJAUKSEN LAATU	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"(Opettaja on) huolehtinut asioistani mahtavasti." (R 1/ 4)	Opettajan huolehtivuus liittyen opiskelijan asioihin	Esimerkki opettajan vastuullisuudesta "omana opettajana"	Opettajan/ohjaajan vastuullisuus tehtäviensä hoidossa	OHJAUKSEN LAATU	6
"(Opettaja) Jatkossa vastasi viesteihin melko nopeasti." (S 1/ 1)	Opettajan vastaaminen viesteihin	Esimerkki opettajan vastuullisuudesta viestinnässä	Opettajan/ohjaajan vastuullisuus tehtäviensä hoidossa	OHJAUKSEN LAATU	
"...Sekä (ohjaaja) lupasi että voin olla yhteydessä sähköpostilla tarvittaessa." (S1/7)	Ohjaajan antama mahdollisuus sähköposti-ohjaukseen	Esimerkki opettajan vastuullisuudesta viestinnässä	Opettajan/ohjaajan vastuullisuus tehtäviensä hoidossa	OHJAUKSEN LAATU	
"Lisäksi ohjaaja lupasi omalta osaltaan selvittää epäselviksi jääneitä aiheita." (S1/7)	Opettajan epäselvien asioiden selvittäminen	Esimerkki opettajan vastuullisuudesta pedagogisesti	Opettajan/ohjaajan vastuullisuus tehtäviensä hoidossa	OHJAUKSEN LAATU	

"(Ohjaaja) varmisti vielä, että olin asian/tehtävän ymmärtänyt oikein." (S1/9)	Opettajan tarkistus siitä, että opiskelija ymmärtää oikein	Esimerkki opettajan vastuullisuudesta pedagogisesti	Opettajan/ohjaajan vastuullisuus tehtäviensä hoidossa	OHJAUKSEN LAATU	
"Opettaja oli aina ajoissa." (R1/3)	Opettajan oma aikataulujen noudattaminen	Esimerkki opettajan täsmällisyydestä aikatauluissa	Opettajan/ohjaajan vastuullisuus tehtäviensä hoidossa	OHJAUKSEN LAATU	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Ohjauksessa mentiin opiskelijan tiedot ja taidot edellä, eli ensin kysyttiin mitä mielestäni pitäisi tehdä, jonka jälkeen ohjaaja neuvoi tarvittaessa ja itse tein. Eli ei menty ns. ohjaajan perässä katsomassa, vaan sain heti tehdä kaiken itse." (R1/1)	Opiskelijan osaamisen pohjalta lähtevä ohjaus	Kuvaus opiskelijälähtöisestä ohjausasetelmasta	Ohjauksen opiskelijälähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen	OHJAUKSEN LAATU	4

"Olin matematiikan tunnilla. Minun oli vaikea ymmärtää joitain lääkelaskuja, sekä laskumenetelmiä. Pyysin opettajalta apua ja hän tuli luokseni heti, kun ehti. Opettaja tuli viereeni ja auttoi minua kertomalla erilaisista laskutavoista. Kokeilimme erilaisia tapoja, kunnes löysimme minulle sopivan." (R1/5)	Opettajan apu tilanteessa, jossa opiskelija ei ymmärrä	Kuvaus opettajan pedagogisesta tuesta oppimisvaikeuksissa	Ohjauksen opiskelijälähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen	OHJAUKSEN LAATU	
"Kun ohjaaja oli perehtynyt hieman taustaani ja osasi heti huomioida ongelmani." (S1/7)	Opiskelijan tuen tarpeen pohjalta lähtevä ohjaajan antama ohjaus	Kuvaus opettajan pedagogisesta tuesta oppimisvaikeuksissa	Ohjauksen opiskelijälähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen	OHJAUKSEN LAATU	
"(Opettaja) tarjoaa tukiopetusta sitä haluaville." (R1/3)	Opettajan tarjoama tukiopetus	Kuvaus opettajan pedagogisesta tuesta oppimisvaikeuksissa	Ohjauksen opiskelijälähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen	OHJAUKSEN LAATU	
"... Jaksaa paremmin keskittyä, kun saa jutella välillä kavereiden kanssa." (R1/3)	Opiskelijan jaksamisen ja keskittymiskyvyn huomioiva opetus	Kuvaus opiskelijälähtöisestä opetustavasta	Ohjauksen opiskelijälähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen	OHJAUKSEN LAATU	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"(Ohjaaja) kertoo mitä tehdään, miksi tehdään ja miten tehdään." (S1/3)	Ohjaajan antama informaatio liittyen tehtävään ja sen tarkoitukseen	Kuvaus ohjaajan informaatiosta annosta	Perehdytys oppimis- ja työtehtäviin	OHJAUKSEN LAATU	7

"Ohjaaja aloitti selkeästi kertomalla, miksi paikalla ollaan ja mitä on tarkoitus tehdä." (S1/7)	Ohjaajan antama informaatio liittyen tehtävään ja sen tarkoitukseen	Kuvaus ohjaajan informaation annosta	Perehdytys oppimis- ja työtehtäviin	OHJAUKSEN LAATU	
"Ohjaaja kertoi selkokielellä miten minun tulee toimia..." (S1/9)	Ohjaajan antama informaatio liittyen tehtävään	Kuvaus ohjaajan informaation annosta	Perehdytys oppimis- ja työtehtäviin	OHJAUKSEN LAATU	
"Oli hyvä, että hän (ohjaaja) kertoi koko ajan asioita..." (S 1/10)	Ohjaajan antaman informaation jatkuvuus	Kuvaus ohjaajan informaation annosta	Perehdytys oppimis- ja työtehtäviin	OHJAUKSEN LAATU	
"Seuraavaksi hän esitteli minulle asumispaikan tilat ja kertoi samalla yksikön toimintaperiaatteista ja omistussuhteista ja taustoista. Sitten ohjaaja tutustutti minut yksikön toimistoon, käytössä oleviin tietokoneohjelmiin ja käytäntöihin. Tämän jälkeen käytiin läpi normaali työpäivän kulku ja työvuoro sekä asukkaat." (S1/5)	Ohjaajan antama informaatio liittyen työssä oppimisympäristöön, käytäntöihin ja päivän rakenteeseen	Kuvaus ohjaajan informaation annosta	Perehdytys oppimis- ja työtehtäviin	OHJAUKSEN LAATU	
"Hän mahdollisesti näyttää minulle, miten mikäkin asia tehdään ja sen jälkeen opastaa minua tekemään itse." (S1/3)	Ohjaajan mallinnus työtehtävän suorittamisesta ja mahdollisuus harjoitella nähdyn esimerkin jälkeen	Kuvaus mallista oppimisesta tekemisen kautta	Perehdytys oppimis- ja työtehtäviin	OHJAUKSEN LAATU	

"Aluksi hän (ohjaaja) kertoi ja näytti kaikki töihin liittyvät asiat ja sitten antoi mahdollisuutta kokeilemaan niissä itsenäisesti." (S1/4)	Ohjaajan mallinnus työtehtävän suorittamisesta ja mahdollisuus harjoitella nähdyn esimerkin jälkeen	Kuvaus mallista oppimisesta tekemisen kautta	Perehdytys oppimis- ja työtehtäviin	OHJAUKSEN LAATU	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Hän on ystävällinen ja toimii ammattimaisesti." (S1/3)	Ohjaajan ystävällisyys ja ammatillinen toiminta	Opiskelijan kokemus ohjaajan miellyttävästä ja ammatillisesta käytöksestä	Ohjaajan persoona ja käytös	VUOROVAIKUTUS	7
"Häneltä oppisin varmasti kaiken tarvittavan, koska hän innosti omalla ammattitaidollaan ja rauhallisuudellaan jatkamaan." (S 1/10)	Ohjaajan ammatillinen ja rauhallinen toiminta opiskelijan innostuksen lähteenä	Opiskelijan kokemus ohjaajan miellyttävästä ja ammatillisesta käytöksestä	Ohjaajan persoona ja käytös	VUOROVAIKUTUS	
"Ohjaaja hymyili ja esitteli itsensä." (R1/3)	Ohjaajan hymy ja itsensä esittely	Opiskelijan kokemus ohjaajan miellyttävästä käytöksestä	Ohjaajan persoona ja käytös	VUOROVAIKUTUS	
"Ohjaaja oli ystävällinen." (R1/1)	Ohjaajan ystävällisyys	Opiskelijan kokemus ohjaajan miellyttävästä käytöksestä	Ohjaajan persoona ja käytös	VUOROVAIKUTUS	
"Ohjaajani oli ystävällinen ja kärsivällinen." (S1/4)	Ohjaajan ystävällisyys ja kärsivällisyys	Opiskelijan kokemus ohjaajan miellyttävästä käytöksestä	Ohjaajan persoona ja käytös	VUOROVAIKUTUS	
"Vaikka näytössä hän (ohjaaja) oli ammatillisesti tarkkana ja vakavaa." (S1/4)	Ohjaajan ammatillinen käytös näyttötilanteessa	Opiskelijan kokemus ohjaajan ammatillisesta käytöksestä	Ohjaajan persoona ja käytös	VUOROVAIKUTUS	

"Tulin hyvin toimeen ohjaajan kanssa." (S1/2)	Sujuvuus vuorovaikutuksessa ohjaajan kanssa	Opiskelijan kokemus ohjaajan persoonasta	Ohjaajan persoona ja käytös	VUOROVAIKUTUS	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"(Ohjaaja) jaksoi vastata kysymyksiini." (S1/2)	Ohjaajan hyvä jaksavuus opiskelijan kysymyksiin vastaamisessa	Opiskelijan kokemus kuulemisesta ja kysymyksiin vastaamisesta	Kysyminen, kuuleminen, vastaaminen	VUOROVAIKUTUS	5
"Sain vapaasti kysyä ohjaajalta, jos minulla oli jotain kysyttävää ja sain niihin vastaukset. " (S1/8)	Vapaus kysyä ohjaajalta ja vastausten saaminen	Opiskelijan kokemus kuulemisesta ja kysymyksiin vastaamisesta	Kysyminen, kuuleminen, vastaaminen	VUOROVAIKUTUS	
"...ja (ohjaaja) vastasi selkeästi kysymyksiini, hän kuunteli rauhassa keskeyttämättä." (S1/9)	Opiskelijan kuuntelu ja vastaaminen selkeästi hänen kysymyksiinsä	Opiskelijan kokemus kuulemisesta ja kysymyksiin vastaamisesta	Kysyminen, kuuleminen, vastaaminen	VUOROVAIKUTUS	
"(Ohjaaja) kärsivällisesti vastasi kysymyksiini. Ei tullut tunnetta, että kysyisin turhaan tai tarpeettoman usein." (S 1/10)	Ohjaajan kärsivällinen vastaaminen opiskelijan kysymyksiin	Opiskelijan kokemus kuulemisesta ja kysymyksiin vastaamisesta	Kysyminen, kuuleminen, vastaaminen	VUOROVAIKUTUS	
"Vastasi lukuisiin kysymyksiin kattavasti." (S 1/ 1)	Ohjaajan kattava vastaaminen opiskelijan kysymyksiin	Opiskelijan kokemus kuulemisesta ja kysymyksiin vastaamisesta	Kysyminen, kuuleminen, vastaaminen	VUOROVAIKUTUS	

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"(Opettaja) antoi palautetta työskentelystä monipuolisesti. Annoin myös itse palautetta ja kiitin saamastani tuesta ja ohjauksesta." (S 1/ 1)	Ohjaajan monipuolinen palaute ja opiskelijan palaute	Opiskelijan kokemus ohjaajan rakentavasta palautteesta	Palaute	VUOROVAIKUTUS	4
"(Ohjaaja) antoi rakentavaa palautetta." (S1/2)	Ohjaajan rakentava palaute	Opiskelijan kokemus ohjaajan rakentavasta palautteesta	Palaute	VUOROVAIKUTUS	
"(Ohjaaja) antaa palautetta, ja kertoo myös, jos jokin asia olisi hyvä tehdä toisin." (S1/3)	Ohjaajan ohjaava palaute	Opiskelijan kokemus ohjaajan rakentavasta palautteesta	Palaute	VUOROVAIKUTUS	
"Ohjaajani myönsi virheeni selittämällä niitä rauhassa, koska on tajunnut, että virheet opettavat. " (S1/4)	Ohjaajan totuudellinen ohjaus rauhallisesti virheitä oppimisen edistämiseen käyttäen	Opiskelijan kokemus ohjaajan rakentavasta palautteesta	Palaute	VUOROVAIKUTUS	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
(Ohjaaja) "tuki ja tsemppasi" (S1/2)	Ohjaajan tuki ja kannustus	Opiskelijankokemu s ohjaajan tuesta ja kannustuksesta	Emotionaalinen tuki ja kannustus	VUOROVAIKUTUS	3
"Ohjaaja huomasi jännittyneisyyteni ja rauhoitteli, kertoi olevansa tukenani, kannusti kysymään rohkeasti. " (S1/9)	Ohjaajan huomaama opiskelijan jännitys ja emotionaalinen tuki ja kannustus kysymään	Opiskelijankokemu s ohjaajan tuesta ja kannustuksesta	Emotionaalinen tuki ja kannustus	VUOROVAIKUTUS	

"Hyvästelimme toisemme ja ohjaaja toivotti hyvää jatkoa tehtävistä selviytymiseen " (S1/7)	Ohjaajan kannustus	Opiskelijankokemu s kannustuksesta	Emotionaalinen tuki ja kannustus	VUOROVAIKUTUS	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Saavuin kouluun pitkän kesäloman jälkeen. Koulu oli uusi, kaupunki uusi ja en tuntenut koko koulusta ketään. Ohjaaja oli yhteydessä minuun lomalla puhelimitse. Puhuimme 30 min ja opettaja vaikutti ihanalta." (R 1/ 4)	Opettajan yhteydenotto kesälomalla pitkän puhelinkeskustelun muodossa	Opettajan yhteydenotto opiskelijaan	Kiinnostus opiskelijaan ja välittäminen	VUOROVAIKUTUS	
"Ohjaaja puhutteli etu nimellä." (S 1/ 1)	Opiskelijan kutsuminen etunimellä ohjaajan toimesta	Yksilöllinen kohtaaminen	Kiinnostus opiskelijaan ja välittäminen	VUOROVAIKUTUS	
"Ohjaaja oli aidosti kiinnostunut ohjaamaan minua." (S1/2)	Ohjaajan aito kiinnostus ohjata minua (opiskelijaa)	Aito kiinnostus	Kiinnostus opiskelijaan ja välittäminen	VUOROVAIKUTUS	
"(Opettaja) aluksi kyseli kaikkien kuulumisia ja kertoi omiaan." (R1/3)	Opettajan kiinnostus opiskelijoiden kuulumisiin	Aito kiinnostus	Kiinnostus opiskelijaan ja välittäminen	VUOROVAIKUTUS	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Ei ota työtään liian vakavasti, mutta motivoi oppilaita ja tykkää työstään." (R1/3)	Opettajan suhtautuu rennosti työhönsä, josta tykkää ja jossa motivoi opiskelijoita.	Opettajan käsitys oman työnsä ja työn kohteen mielekkyydestä	Opettajan motivaatio työhönsä	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMISYMPÄRIST Ö	1

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Olen työelämässä. Ohjaaja ottaa minut hyvin vastaan." (S1/3)	Opiskelijan hyvä vastaanotto ohjaajan taholta	Opiskelijan kokemus yhteisöön ottamisesta	Yhteisöön osallistaminen	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	4
"Työpaikalle saavuttuani ohjaaja otti minut iloisena vastaan, toivotti tervetulleeksi ja esitteli minut työtovereilleen." (S1/5)	Opiskelijan hyvä vastaanotto ohjaajan taholta ja esittely työtovereille	Opiskelijan kokemus yhteisöön ottamisesta	Yhteisöön osallistaminen	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
"Tapasin ohjaajani aamuraportilla. Hän heti esittäytyi ja esitteli minutkin muille paikalla olijoille." (S 1/10)	Opiskelijan hyvä vastaanotto ohjaajan taholta ja esittely työtovereille	Opiskelijan kokemus yhteisöön ottamisesta	Yhteisöön osallistaminen	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
"Sitten olikin pullakahvien aika! " (S1/5)	Opiskelijan ottaminen mukaan pullakahville	Opiskelijan kokemus yhteisöön ottamisesta	Yhteisöön osallistaminen	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
Minua mietitytti asumisyksikössä olevan asukkaan kela-asiat ja en ollut varma voinko harjoittelijana katsoa hänen tietojaan asumisyksikön tietokannasta, kun olen opiskelija/harjoittelija. Ohjaajalta sain vastuut ja velvollisuudet mitkä koskevat opiskelijaa." (S1/6)	Opiskelijan vastuiden ja velvollisuuksien selkeä määrittely ohjaajan toimesta	Opiskelijan kokemus oman tehtävänkuvan ja roolin löytymisestä	Valta ja roolit	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	3

"Sovimme mitä jatkossa teen ja mihin paneudun." (S1/7)	Opiskelijan tehtävänkuvan selkeä määrittely ohjauksessa ohjaajan kanssa	Opiskelijan kokemus oman tehtävänkuvan ja roolin löytymisestä	Valta ja roolit	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
"Ohjaustilanne oli perustyötä, asukkaiden avustamista aamutoimissa ja aamupalan jakamista." (S 1/10)	Opiskelijan rooli perustyön tekijänä	Opiskelijan kokemus oman tehtävänkuvan ja roolin löytymisestä	Valta ja roolit	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Minulle oli tärkeää, että hän oli vierelläni niin kauan kunnes ymmärsin, eikä lähtenyt siinä välissä auttamaan muita." (R1/5)	Ohjaajan antama aika yksilölliseen ohjaukseen niin kauan kunnes opiskelija ymmärsi	Opiskelijan kokemus opettajan antamasta ajasta	Aika	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	2
"Ei ollut mikään hirveä kiire työtehtäviin, kukaan ei ollut niin "hengenhdässä", että olisi tarvinnut välitöntä huomiota. Ohjaani alkoi rauhassa kertoa päivän rutiineita, mistä kannattaa aloittaa ja miten päivä etenee." (S 1/10)	Ohjaajan antama kiireetön aika opiskelijan yksilölliseen ohjaukseen	Opiskelijan kokemus opettajan antamasta ajasta	Aika	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja

Ohjaaja otti minut ja kaikki muutkin hyväntuulisesti ja tervehtien vastaan.” (S1/7)	Opiskelijan vastaanottaminen hyväntuulisesti tervehtien	Opiskelijan kokemus siitä, että hänet otetaan vastaan hyväntuulisesti	Ilmapiiri	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	5
”Sitä paitsi hän (ohjaaja) seurasi siihen, että iloiten opittu on parhaiten opittu. Siksi hän vaalii positiivinen ilmapiiri kuin on mahdollista.” (S1/4)	Ohjaajan vaalima positiivinen ja iloinen ilmapiiri oppimisen edistäjänä	Opiskelijan kuvaus ohjaajasta, joka vaalii positiivista ilmapiiriä	Ilmapiiri	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
”...Sekä aloitimme hyvässä hengessä (ohjaajan kanssa) ohjaustilanteen vaatiman selvittelyn.” (S1/7)	Hyvä henki ohjaustilanteen selvittelyssä	Opiskelijan kuvaus ohjaustilanteen hyvästä ilmapiiristä	Ilmapiiri	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
”Tuntui heti siltä, että tällaisessa ohjauksessa on turvallinen olo. En mitenkään voi tehdä väärin, kun luottamus ohjaajaan on jo syntynyt.” (S 1/10)	Luottamus ohjaajaan ja turvallinen olo ohjauksessa	Opiskelijan kuvaus ohjauksen turvallisesta ilmapiiristä	Ilmapiiri	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
” Se (esittely työtovereille) jo teki oloni rauhallisemmaksi ja jännitys tuntui laukeavan.” (S 1/10)	Rauhallisempi olo ja jännityksen laukeaminen ohjaajan esittelyn ansioista	Opiskelijan kuvaus turvallisuuden lisääntymisestä	Ilmapiiri	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	

Liite 2

Ohjaus, johon opiskelija ei ollut tyytyväinen

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Opettaja puhui vain yksin luokan edessä tasapaksulla äänellä eikä innostanut opiskelijoita kiinnostumaan aiheesta" (R2/2)	Opettaja puhui yksin eikä innostanut opiskelijoita aiheeseen	Esimerkki opettajan puutteellisesta pedagogisesta ammattitaidosta	Opettajan/ohjaajan pedagoginen ammattitaito ja substanssi-asiantuntemus	OHJAUKSEN LAATU	7
"Opettaja antoi koealueen, jossa oli paljon vaikeita asioita samalla kerralla. Kokeessa ei ole uusintamahdollisuutta joka oli huono asia." (R2/2)	Opettaja antoi koealueen jossa oli paljon vaikeita asioita eikä mahdollisuutta uusia	Esimerkki opettajan puutteellisesta pedagogisesta ammattitaidosta	Opettajan/ohjaajan pedagoginen ammattitaito ja substanssi-asiantuntemus	OHJAUKSEN LAATU	
"Epäselkeät ohjeistukset" (S2/3)	Ohjeistukset olivat epäselvät	Esimerkki opettajan puutteellisesta pedagogisesta ammattitaidosta	Opettajan/ohjaajan pedagoginen ammattitaito ja substanssi-asiantuntemus	OHJAUKSEN LAATU	
(Ohjaaja oli) "...arviointilansa/vaatimuksilta ansa epäreilu..." (S2/6)	Arviointi ja vaatimukset olivat epäreiluja	Esimerkki opettajan vaatimusten ja arvioinnin epäreiludesta	Opettajan/ohjaajan pedagoginen ammattitaito ja substanssi-asiantuntemus	OHJAUKSEN LAATU	
"Luokkaan ei saatu häiriötöntä opiskelurauhaa." (S 2/8)	Ei opiskelurauhaa	Esimerkki opettajan puutteellisesta ryhmänhallinnasta	Opettajan/ohjaajan pedagoginen ammattitaito ja substanssi-asiantuntemus	OHJAUKSEN LAATU	
aloittaa keskustelun/toiminnan negatiivisen (tätä et osaa) kautta" (S2/6)	Lähtökohtana se, mitä opiskelija ei osaa	Esimerkki pedagogisesta näkemyksestä, joka pohjaa virheisiin	Opettajan/ohjaajan pedagoginen ammattitaito ja substanssi-asiantuntemus	OHJAUKSEN LAATU	

"Ohjeet eivät olleet selkeitä ja jouduin venymään moneen eri paikkaan samaan aikaan." (R2/6)	Epäselvät ohjeistukset ja päällekkäiset vastuut	Esimerkki ohjauksen epäselkeydestä ja epäonnistuneesta organisoinnista	Opettajan/ohjaajan pedagoginen ammattitaito ja substanssi-asiantuntemus	OHJAUKSEN LAATU	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Opettajani ei hoitanut velvollisuuttaan, ja ottanut yhteyttä harjoittelupaikkaani vaan minun piti olla viestin välittäjänä... Koulua vaihtaessa opiskelijana minä jouduin ottamaan yhteyttä vanhaan kouluun, selvittelemään puuttuvia kurssimerkintöjä." (R2/5)	Opiskelijan toiminta viestin välittäjänä ohjaajan sijasta ja puuttuvien kurssimerkintöjen selvittely	Esimerkki opiskelijan kokemuksesta, jossa hän hoitaa ohjaajalle kuuluvia tehtäviä	Opettajan/ohjaajan vastuullisuus tehtäviensä hoidossa	OHJAUKSEN LAATU	5
"Ohjaajani ei huolehtinut omalta osaltaan tehtävien hoidossa, sain muistuttaa häntä moneen kertaan papereiden täyttämistä tuloksetta." (R2/6)	Opiskelijan ohjaajan muistuttelu tehtäviensä hoidosta tuloksetta	Esimerkki opiskelijan kokemuksesta, jossa hän muistuttaa ohjaajaa tehtävien hoidosta	Opettajan/ohjaajan vastuullisuus tehtäviensä hoidossa	OHJAUKSEN LAATU	
(Ohjaaja) "ei auta/vastaukset tyyllillä: "selvitäite" (S2/6)	Ohjaaja ei auta vaan sanoo, että opiskelijan pitää selvittää itse esiin tulleet asiat	Esimerkki opiskelijan kokemuksesta, jossa hän jää ohjausta vaille	Opettajan/ohjaajan vastuullisuus tehtäviensä hoidossa	OHJAUKSEN LAATU	
"En saanut riittävä ohjausta, kun aloitin harjoittelun, minulle ei kerrottu mitä tehdä milloinkin ja miksi. Minun oli vaikea osallistua mihinkään toimintaan, kun en tiennyt mitä saan tehdä tai pitää tehdä milloinkin." (S2/9)	Opiskelijalle ei kerrota eikä perustella mitä ja milloinkin pitää tehdä, ja se hankaloittaa hänen osallistumistaan harjoitteluun	Esimerkki opiskelijan kokemuksesta, jossa hän jää ohjausta vaille	Opettajan/ohjaajan vastuullisuus tehtäviensä hoidossa	OHJAUKSEN LAATU	

"En saanut tarvittavaa tietoa ohjaajalta, vaan jouduin sen muualta etsimään." (S2/5)	Opiskelijalle ei anneta hänen tarvitsemaansa tietoa	Esimerkki opiskelijan kokemuksesta, jossa hän jää ohjausta vaille	Opettajan/ohjaajan vastuullisuus tehtäviensä hoidossa	OHJAUKSEN LAATU	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Kaikki tunnit pidetään putkeen ilman taukoja eikä keskittymistä ole enää oikeastaan kellään." (R2/2)	Opiskelijan tarvetta taukoihin ei huomioida, ja se vie kyvyn keskittymiseen	Esimerkki opiskelijan kokemuksesta, jossa ei toimita opiskelijälähtöisesti	Ohjauksen opiskelijälähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen	OHJAUKSEN LAATU	7
"Tukiopetusta ei ollut tarjolla, vaikka tarvetta olisi ollut." (R2/4)	Opiskelijan tarvetta tukiopetukseen ei huomioida	Esimerkki opiskelijan kokemuksesta, jossa ei toimita opiskelijälähtöisesti	Ohjauksen opiskelijälähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen	OHJAUKSEN LAATU	
"Ei ymmärtänyt, että olen vielä opiskelija, enkä voi osata kaikkea." (S2/3)	Opiskelijan tieto- ja taitotasoa ei ymmärretä	Esimerkki opiskelijan kokemuksesta, jossa ei toimita opiskelijälähtöisesti	Ohjauksen opiskelijälähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen	OHJAUKSEN LAATU	
"Ei osaa selittää asioita kuin yhdellä tavalla." (S2/6)	Asioita ei osata selittää useammilla tavoin	Esimerkki opiskelijan kokemuksesta, jossa ei toimita opiskelijälähtöisesti	Ohjauksen opiskelijälähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen	OHJAUKSEN LAATU	
"Kaikkia oppimistyytlejä ei huomioida, vaikka koulutuksen alussa niin annettiin ymmärtää." (S2/8)	Eri oppimistyytlejä ei huomioida opetuksessa	Esimerkki opiskelijan kokemuksesta, jossa ei toimita opiskelijälähtöisesti	Ohjauksen opiskelijälähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen	OHJAUKSEN LAATU	
"Hän ei tukenut tarpeeksi, jos opiskelijana tarvitsin tukea." (S 2/8)	Opiskelija jää vaille tarvitsemaansa tukea	Esimerkki opiskelijan kokemuksesta, jossa hän jää vaille tukea	Ohjauksen opiskelijälähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen	OHJAUKSEN LAATU	

"Olisin toivonut enemmän tukea, mutta lopuksi harjoittelu ja näyttö tulivat suoritetuksi hyvällä arvosanalla. En kylläkään suuntautunut kyseiselle osaamisalalle." (S2/9)	Opiskelija jää vaille tukea, jota olisi tarvinnut enemmän	Esimerkki opiskelijan kokemuksesta, jossa hän jää vaille tukea	Ohjauksen opiskelijalähtöisyys ja tuen saanti oppimiseen	OHJAUKSEN LAATU	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
			Perehdytys oppimis- ja työtehtäviin	OHJAUKSEN LAATU	0
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Jo ensimmäisellä kohtaamisella hän on koppava ja käskevä." (S 2/1)	Ohjaajan käytös koppavaa ja käskevää	Opiskelijan negatiivinen kokemus ohjaajan käytöksestä	Ohjaajan persoona ja käytös	VUOROVAIKUTUS	6
"Epäkohtelias/huonot sosiaaliset taidot" (S2/6)	Ohjaajan vuorovaikutus epäkohteliasta ja hänellä oli huonot sosiaaliset taidot	Opiskelijan negatiivinen kokemus ohjaajan käytöksestä	Ohjaajan persoona ja käytös	VUOROVAIKUTUS	
(Ohjaaja) "ei etsi positiivisia puolia." (S2/6)	Ohjaaja ei etsi positiivisia näkökulmia	Opiskelijan negatiivinen kokemus ohjaajan käytöksestä	Ohjaajan persoona ja käytös	VUOROVAIKUTUS	
"Ohjaajan kanssa ei kemiat kohtaa." (S 2/1)	Ohjaajan kanssa kemiat eivät kohtaa	Opiskelijan negatiivinen kokemus ohjaajan persoonasta	Ohjaajan persoona ja käytös	VUOROVAIKUTUS	
"Ohjaaja oli keski-ikäisen kieppeillä oleva naishenkilö, jonka olemuksessa tai käytöksessä itsessään on valmiiksi jo jotain sellaista, mikä ärsyttää jo valmiiksi" (S 2/1)	Ohjaajan olemuksessa jotakin, joka ärsyttää	Opiskelijan negatiivinen kokemus ohjaajan persoonasta	Ohjaajan persoona ja käytös	VUOROVAIKUTUS	

"Ohjaaja on itseänsä korostava" (S2/6)	Ohjaaja itseään korostava	Opiskelijan negatiivinen kokemus ohjaajan persoonasta	Ohjaajan persoona ja käytös	VUOROVAIKUTUS	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"En tullut kuulluksiJos siis en pääse/saa mahdollisuutta kertoa omasta ajatuksestani, en ole tullut kuulluksi. Ihminen ei ole kohdannut toista ihmistä. Rautalangasta on ihmiselle/toiselle turha vääntää. Ihmisen on saatava se kokemus." (S2/10)	Opiskelija saa mahdollisuutta kertoa ajatuksistaan, eikä tule kuulluksi ja kohdatuksi	Opiskelijan kokemus siitä, että häntä ei kuultu ja kohdattu	Kysyminen, kuuleminen, vastaaminen	VUOROVAIKUTUS	1
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Palautetta pitäisi antaa enemmän, että kehitystä voisi tapahtua." (R2/4)	Toive siitä, että saisi enemmän palautetta, jotta voisi kehittyä	Riittämätön tai kokonaan puuttuva palaute	Palaute	VUOROVAIKUTUS	3
"Ei ole saanut kunnon ohjausta, kun ei anneta jatkuvaa hyvää sekä pahaa palautetta." (S2/7)	Ohjaus oli puutteellista koska jatkuva palaute jäi saamatta	Riittämätön tai kokonaan puuttuva palaute	Palaute	VUOROVAIKUTUS	
"Ohjauksen puuttuessa seurasin vain muiden toimintaa ja aloin pikkuhiljaa tehdä perässä samoja asioita, en kyllä paljon saanut palautetta tekemisistä, niin en voinut olla varma, menivätkö tehtävät hyvin vain huonosti. Piti vain luottaa itseensä ja miettiä itse miksi tehdään mitään." (S2/9)	Ohjausta ei ollut ja piti itse vain seurata muiden esimerkkiä. Palautteen puuttuessa piti luottaa omaan arviointikykyyn.	Riittämätön tai kokonaan puuttuva palaute	Palaute	VUOROVAIKUTUS	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
			Emotionaalinen tuki ja kannustus	VUOROVAIKUTUS	0

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Opettajaa ei juurikaan kiinnosta oppiiko opiskelijat vai ei." (R2/2)	Opettajaa ei kiinnosta, oppivatko opiskelijat	Opiskelijan kokemus opettajan välipitämättömyydestä opiskelijoiden suhteen	Kiinnostus opiskelijaan ja välittäminen	VUOROVAIKUTUS	1
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Ohjaaja ei selvästikään ollut motivoitunut minun ohjaamiseeni...." (S2/5)	Ohjaaja ei ole motivoitunut opiskelijan ohjaamiseen	Opiskelijan kokemus ohjaajan motivaation puutteesta	Opettajan motivaatio työhönsä	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	1
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Tunsin itseni täysin ulkopuoliseksi ja lähinnä tarkkailin mitä muut tekevät." (S2/9)	Opiskelija kokee olevansa ulkopuolinen tarkkailija	Opiskelijan kokemus ulkopuolisuudesta	Yhteisöön osallistaminen	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	1
"Ohjaaja tapaamisen jälkeen tämä juoksee kiireellisesti hoitamaan työtehtäviään/tauoille. Jättäen minut yksin vieraaseen ympäristöön odottelemaan tyhjän panttina." (S2/4)	Ohjaaja juoksee pois ja opiskelija jää yksin vieraaseen ympäristöön tietämättä mitä tekee	Opiskelijan kokemus ulkopuolisuudesta	Yhteisöön osallistaminen	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Jos keskittymiskyky herpaantuu ja alkaa juttelemaan kaverin kanssa, opettaja häätää pois luokasta." (R2/2)	Kun opiskelija ei jaksaa keskittyä ja juttelee kaverin kanssa, opettaja lähettää pois tunnilta	Opettajan vallankäyttö	Valta ja roolit	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	8
"Ei antanut opiskelijan tehdä omia päätöksiä, vaan teki ne puolesta." (R2/4)	Opettaja tekee päätökset opiskelijan puolesta	Opettajan vallankäyttö	Valta ja roolit	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	

"Ohjaan itse asiakasta jossain tilanteessa ja työpaikkaohjaaja tulee väliin/ei anna minun viedä ohjaustani loppuun, vaikka itse en koe olevani pulassa tilanteessa. Ohjaaja ei anna mielestäni tarpeeksi hyvää perustelua, joten "menee hermot". (S 2/1)	Ohjaaja ei anna opiskelijan viedä ohjaustaan loppuun vaan ilman hyvää perustetta tulee väliin ja syrjäyttää opiskelijan	Opettajan vallankäyttö	Valta ja roolit	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
"Liika vallankäyttö", esim. työssäoppimisjaksolla" (S2/3)	Liiallinen vallankäyttö työssäoppimis-jaksolla	Opettajan vallankäyttö	Valta ja roolit	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
"Menemme hoitotilanteeseen missä on sänkyyn pesu. Asiakas on halvaantunut kokovartalosta, mutta pää toimii. Ohjaaja odottaa miten minä toimin, ja jättää ohjauksen tekemättä. Hän asettuu enemmän opiskelijan rooliin. Tunnen tilanteen ahdistavaksi, koska asiakas vaistoa tilanteen ahdistuksen ja epävarmuuden. Minusta ohjaaja nauttii minun ahdistuksesta." (S2/2)	Ohjaaja jättää ohjauksen tekemättä ja katsoo miten opiskelija pärjää tilanteessa, jossa opiskelija on epävarma	Opiskelijan jättäminen pulaan	Valta ja roolit	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
"Kun kohdellaan alistavasti, muistutellaan koko ajan, että olet oppilas." (S2/7)	Alistava kohtelu, muistuttelu opiskelijan roolista	Alistaminen	Valta ja roolit	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
"Kun annetaan vain ns. likaista tai raskasta työtä." (S2/7)	Likaisen ja raskaan työn yksipuolinen antaminen	Epätasa-arvo	Valta ja roolit	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
"Ohjaajani ei ottanut kaikkia opiskelijoita huomioon samanarvoisesti." (S 2/8)	Ohjaajan epätasa-arvoinen opiskelijoiden huomioiminen	Epätasa-arvo	Valta ja roolit	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	

"Minua ei kohdattu....Tai minun tapaani ajatella, olla, käyttäytyä vähätellään. Suurin syy lienee kuitenkin se, että en koe olevani tasavertainen ja vastapuoli antaa ylhäältä alaspäin asiat. Asetelma on väärä... Kohtele toista, niin kuin haluaisit itseäsi kohdeltavan. Äläkä alenna, äläkä alennu!" (S2/10)	Vuorovaikutuksen kohtaamattomuus, opiskelijan koko olemisen vähättely, epä-tasa-arvo ja ylhäältä alaspäin vuorovaikutus	Epätasa-arvo	Valta ja roolit	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
"Vain häiritsijöille kerrotaan asioita, koska ovat aktiivisia." (S 2/8)	Vain häiritsijät saavat opettajalta tietoa	Epätasa-arvo	Valta ja roolit	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Ohjaajani oli harvoin paikalla, ja jouduin tekemään joka päivä töitä usean eri henkilön kanssa." (R2/6)	Ohjaaja harvoin paikalla ja vaihtuvat työkaverit	Poissa-olo	Aika	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	2
"Kiireellä piti oppimistehtävistä suoriutua." (S 2/8)	Kiire oppimistehtävien suorittamisessa	Kiire	Aika	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Mainintoja
"Työpaikalle meno alkoi ahdistaa ja päivät tuntuivat pitkiltä ja raskailta." (S2/9)	Työpaikalle meno ahdisti ja päivät tuntuivat raskaita	Ahdistava olo työpaikalla	Ilmapiiri	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	2
"Huumori ja rento meininki puuttui kokonaan. " (R2/2)	Rentous ja huumori puuttuivat	Ilmapiiristä puuttui rentous	Ilmapiiri	SOSIAALINEN JA HENKINEN OPPIMIS- YMPÄRISTÖ	